



DÉPARTEMENT DES SCIENCES DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET SOCIAL

ANIMER LES CONTENUS EN ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ AUPRÈS D'AUTISTES
ADOLESCENTS : DÉFIS PROFESSIONNELS, CONTEXTUELS ET PERSONNELS

MÉMOIRE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3168)

PAR
ROXANNE GENDRON

MAI 2021



DÉPARTEMENT DES SCIENCES DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET SOCIAL

ANIMER LES CONTENUS EN ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ AUPRÈS D'AUTISTES
ADOLESCENTS : DÉFIS PROFESSIONNELS, CONTEXTUELS ET PERSONNELS

MÉMOIRE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3168)

PAR
ROXANNE GENDRON

Le mémoire a été évalué par :

Marie-Hélène Poulin, Professeure agrégée en psychoéducation au département des sciences
du développement humain et social
Directrice de recherche, UQAT

Marie-Hélène Ayotte, Professeure en psychoéducation au département des sciences du
développement humain et social
Membre du jury, UQAT

Sylvie L'Heureux, Professeure agrégée en psychoéducation au département des sciences du
développement humain et social
Membre du jury, UQAT

Accepté le : 14 mai 2021

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	6
LISTE DES FIGURES	7
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	8
REMERCIEMENTS	9
RÉSUMÉ	10
INTRODUCTION	11
1. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	12
2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	16
3. CADRE DE RÉFÉRENCE	18
3.1 Recension des écrits	18
3.1.1 Les critères diagnostiques du trouble du spectre de l'autisme (TSA)	18
3.1.2 La sexualité de l'autiste adolescent	18
3.1.3 L'inclusion scolaire et l'intégration des autistes.....	20
3.1.4 Les enjeux de l'inclusion scolaire.....	21
3.1.5 Les facteurs facilitant l'inclusion scolaire	22
3.1.6 Les stratégies pédagogiques à prioriser en contexte d'inclusion scolaire	22
3.1.7 Le développement de compétences émotionnelles	24
3.2 Cadre conceptuel	25
3.2.1 Le triangle pédagogique d'Houssaye (1988).....	25
3.2.2 Le modèle conceptuel des compétences émotionnelles	27
4. PROJET DE RECHERCHE	29
4.1 Questions de recherche	29
4.2 Définition des variables	30
5. MÉTHODOLOGIE	31
5.1 Devis de recherche	31

5.2 Participantes à l'étude	31
5.3 Déroulement de l'étude	35
5.4 Méthode d'échantillonnage.....	37
5.5 Méthodes de collecte des données	37
5.5.1 Instruments de mesure	38
5.6 Analyse des données	40
5.7 Considérations éthiques	41
6. RÉSULTATS	42
6.1 Les besoins pédagogiques.....	42
6.1.1 Les besoins pédagogiques liés aux ressources matérielles	42
6.1.2 Les besoins pédagogiques liés aux ressources humaines.....	44
6.1.3 Besoin de formation des membres du personnel scolaire.....	45
6.2 Les défis professionnels	46
6.2.1 Les défis professionnels liés aux contenus en éducation à la sexualité	46
6.2.2 Les mesures de différenciation pédagogique liées au style d'apprentissage de l'autiste	47
6.2.3 Les avantages et les obstacles de l'animation des contenus en éducation à la sexualité	48
6.2.4 Session de perfectionnement et formation reçue en éducation à la sexualité	49
6.3 Les défis contextuels.....	50
6.3.1 La perception envers la pertinence des contenus en éducation à la sexualité	50
6.3.2 Les collaborations.....	50
6.3.3 L'influence des collègues de travail	51
6.3.4 L'importance d'aborder les contenus en éducation à la sexualité en contexte inclusif	52
6.3.5 Les autres défis contextuels présents.....	52
6.3.6 La perception face à l'éducation à la sexualité.....	53

6.4 Les défis personnels	56
6.4.1 Les préoccupations envers la condition autistique de l'adolescent	57
6.4.2 Les compétences essentielles à développer.....	57
6.4.3 Les résultats au <i>Profil de compétences émotionnelles (PCE)</i>	57
7. DISCUSSION	60
8. RECOMMANDATIONS.....	73
CONCLUSION.....	75
ANNEXE A — LETTRE POUR LES SERVICES DES RESSOURCES ÉDUCATIVES	78
ANNEXE B — SOLLICITATION VIA LES RÉSEAUX SOCIAUX : PHASE 1.....	80
ANNEXE C — SOLLICITATION SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX : PHASE 2.....	83
ANNEXE D — DOCUMENT D'INFORMATIONS POUR LE SONDAGE EN LIGNE	86
ANNEXE E — SECTION 1 : LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES – PARTIE 1	90
ANNEXE F — SECTION 2 : LES BESOINS PÉDAGOGIQUES	94
ANNEXE G — SECTION 3 : PROFIL DE COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES	98
ANNEXE H — SECTION 3 : PERCEPTION FACE À L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ	101
ANNEXE I — SECTION 5 : LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES (PARTIE 2)	104
ANNEXE J — CERTIFICAT ATTESTANT DU RESPECT DES NORMES ÉTHIQUES.....	107
ANNEXE K — PROPORTION DES RÉPONSES OBTENUES AU PCE.....	109
LISTE DE RÉFÉRENCES	113

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Les cinq compétences émotionnelles	28
Tableau 2. Portrait des participantes à l'étude (N = 11)	33
Tableau 3. Portrait des classes des participantes à l'étude (N = 11)	34
Tableau 4. Pourcentage lié aux réponses obtenues du questionnaire portant sur la perception par rapport à l'éducation à la sexualité (ÉS; $n = 6$)	54
Tableau 5. Les scores des participantes au PCÉ ($n = 6$)	58

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Le triangle pédagogique	26
Figure 2. Adaptation du triangle pédagogique.....	27
Figure 3. Schéma de l'adaptation du triangle pédagogique.....	61

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CRSH	Conseil de recherche en sciences humaines
FRIS	Fonds de recherche en inclusion sociale
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
AGEUQAT	Association générale étudiante de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
PEC	Profile of Emotional Competences
PCÉ	Profil de compétences émotionnelles
CÉ	Compétences émotionnelles
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
MÉLS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
ÉHDAA	Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
OPPQ	Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec
CÉR-UQAT	Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
P	Participant
ÉS	Éducation sexuelle
OPSQ	Ordre professionnel des sexologues du Québec

REMERCIEMENTS

L'élaboration de ce mémoire de maîtrise n'aurait pu être possible sans l'appui de plusieurs personnes qui ont contribué de près ou de loin à mon parcours académique.

Tout d'abord, à Marie-Hélène Poulin, Ph.D., professeure au département du développement humain et social de l'UQAT et directrice de ce mémoire, qui m'a permis d'orienter mon parcours académique vers différents horizons. Je ne te remercierai jamais assez pour toutes les opportunités que tu m'as permis de découvrir. Tu as fait en sorte que je développe de nouvelles compétences que je n'aurais pas pu explorer autrement. Merci pour ton dévouement, ton ouverture, ton soutien et ta disponibilité tout au long de mon parcours. Merci de m'avoir fait confiance!

Aux membres de l'équipe du projet de recherche *Portrait des enjeux liés à l'épanouissement sexuel des jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) : besoins, soutien et défis*. Je vous remercie de m'avoir permis de travailler au sein de votre projet afin que je puisse approfondir mes connaissances sur le sujet.

À Suzie Matteau, sexologue, pour toutes les rencontres constructives que nous avons eues, tes précieux conseils, tes recommandations et ton écoute. Un sincère merci!

À Kelly Tremblay, que j'ai toujours considéré comme ma coéquipière. Merci pour ton soutien, ta disponibilité et ton écoute. Nos moments de fou rire resteront gravés dans ma mémoire.

À toutes les participantes de ce projet, sans qui ces résultats n'auraient pas pu émerger. Merci de contribuer au bien-être et à l'épanouissement des jeunes autistes.

Aux organismes collaborateurs et subventionnaires : le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH), le Fonds de recherche en inclusion sociale (FRIS), l'Institut Universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), l'Association générale étudiante de l'UQAT (AGEUQAT), je vous remercie de m'avoir soutenu et de votre confiance.

Aux membres du Jury, Marie-Hélène Ayotte et Sylvie l'Heureux, professeures à l'UQAT, je vous remercie pour vos commentaires constructifs. Vous avez contribué à mes apprentissages et m'avez appris la rigueur dans les écrits scientifiques.

Finalement, merci à mon conjoint, ma fille et ma famille qui ont cru en moi, m'ont soutenu et m'ont permis de garder confiance jusqu'à la fin de ce projet.

Merci infiniment!

RÉSUMÉ

Les contenus en éducation à la sexualité sont maintenant obligatoires dans les milieux scolaires québécois et sont offerts dans les classes ordinaires, incluant celles intégrant des autistes. Considérant les différences sur le plan du fonctionnement cognitif des autistes adolescents, l'éducation à la sexualité peut être un défi pour le personnel scolaire qui assurera ces cours (Baghdadli, Rattaz et Ledésert, 2011; Descheneaux, Page, Piazzesi et Pirotte, 2018). Puisque ces contenus sont nouvellement offerts, aucune étude n'a été effectuée en lien avec les défis que rencontrent les membres du personnel scolaire responsables de l'animation de ces contenus. Cette recherche vise à explorer les besoins pédagogiques ainsi que les défis professionnels, contextuels et personnels des membres du personnel scolaire au secondaire qui animent les contenus en éducation à la sexualité dans les classes ordinaires intégrant des autistes adolescents. Cette recherche a été élaborée selon un devis de recherche mixte, concomitant imbriqué permettant de collecter et d'analyser des données à la fois qualitatives et quantitatives. Le recrutement des participants a été effectué par des affiches publiées sur les réseaux sociaux. Les membres du personnel scolaire concernés par l'animation des contenus en éducation à la sexualité dans les classes ordinaires inclusives ont été invités à remplir un questionnaire auto-administré sur la plateforme Web REDCap®. Ce questionnaire est composé de quatre sections soit, les données sociodémographiques, *Les besoins pédagogiques* (volet qualitatif), la version francophone du *Profile of Emotional Competence* (PEC; volet quantitatif) ainsi que *La perception face à l'éducation à la sexualité* (volet quantitatif). Au total, 11 membres du personnel scolaire au secondaire (N = 11), issus de quatre régions administratives, concernées par l'animation de ces contenus en contexte inclusif, ont participé. Les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données ont permis de dresser un portrait descriptif des défis rencontrés par les membres du personnel scolaire en lien avec l'animation des contenus en éducation à la sexualité et ainsi, proposer des mesures d'accompagnement et de différenciation pédagogique permettant de favoriser l'apprentissage des autistes adolescents. Ces résultats permettront de guider les recherches futures quant à l'impact des défis associés aux pratiques d'animation sur la qualité de l'offre, et ce, dans une perspective d'inclusion scolaire. Des recommandations sont aussi formulées non seulement pour soutenir les membres du personnel scolaire dans ce contexte d'animation, mais également pour soutenir les professionnels qui assument l'accompagnement de ces derniers dont les psychoéducateurs.

Mots clés : Autisme, sexualité, adolescence, animation, éducation, pédagogie, différenciation pédagogique, pratique inclusive, secondaire

INTRODUCTION

Les contenus en éducation à la sexualité, définis par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES; 2018a), sont maintenant obligatoires dans toutes les écoles du Québec, y compris les classes ordinaires intégrant des autistes¹ adolescents. Malgré leur condition neurodéveloppementale, les jeunes autistes vivent la période de la puberté et sont curieux de découvrir leur sexualité (Hénault, 2006). Pendant cette période, les autistes adolescents sont confrontés à vivre de nombreux changements aux plans des fonctions cognitives, des cognitions sociales et des relations interpersonnelles (Hénault, 2006; Nader-Grosbois, 2011). Ces différences peuvent entraver la bonne compréhension des concepts enseignés et les exposer à des comportements sexuels socialement inacceptables ou à être victime d'abus sexuels (Dewinter, Vermeiren, Vanwesenbeeck et Van Nieuwenhuizen, 2013; Hénault, 2010; Turner, Briken et Schöttle, 2017). Il s'avère important que ces jeunes aient accès à une éducation sexuelle adaptée à leur fonctionnement particulier (Hénault, 2006). La collaboration de plusieurs partenaires, dont le personnel scolaire, est nécessaire afin d'offrir une éducation à la sexualité optimale aux jeunes autistes (Descheneaux, Page, Piazzesi et Pirote, 2018; MÉES, 2021a). Le personnel scolaire pourrait rencontrer des difficultés en lien avec l'animation des contenus en éducation à la sexualité en classes ordinaires intégrant des autistes adolescents puisqu'ils devront adapter leurs stratégies pédagogiques afin de favoriser l'apprentissage et l'inclusion scolaire de ces jeunes (Baghdadli, Rattaz, Ledésert et Bursztejn, 2010; Cappe, Smock et Boujut, 2016). Suite à une première année scolaire complète de mise en œuvre du programme proposé par le MÉES (2018), les personnes chargées d'animer ces contenus pourront rendre compte de la complexité entourant ce nouveau contexte d'animation. Cette étude porte sur l'exploration des besoins pédagogiques ainsi que les défis professionnels, contextuels et personnels qu'engendre l'animation des contenus en éducation à la sexualité à des élèves autistes intégrés dans les classes ordinaires du secondaire par le personnel scolaire. Par l'exploration de ces besoins et défis, les buts de cette étude sont, d'une part, de dégager des

¹ À l'intérieur de ce mémoire, le mot « autiste » sera employé en accord avec les études des auteurs, Botha, Hanlon et Williams (2021) ainsi que Bottema-Beutel, Kapp, Lester, Sasson, et Hand (2020) qui soulignent la préférence des autistes pour les désigner ainsi. Cette appellation permet de mettre de l'avant la diversité humaine plutôt qu'utiliser une nomenclature qui tend à stigmatiser l'autisme comme étant une maladie (par exemple, personne atteinte d'un trouble du spectre de l'autisme [TSA]). De plus, selon ces auteurs, le mot « personne » est implicite au terme autiste et ne doit donc pas être ajouté. Il est suggéré d'éviter les expressions « personne ayant un TSA » ou « personne autiste ».

pistes de solution pour optimiser les pratiques entourant ce contexte d'animation. D'autre part, sous une perspective psychoéducative, cette étude pourra permettre de soutenir les psychoéducatrices et les psychoéducateurs dans leur rôle comme animateurs de ces contenus mais également dans leur rôle-conseil auprès des membres du personnel scolaire qui présenteront des difficultés à dispenser les contenus. Pour ce faire, la problématique, le contexte de la recherche et le cadre de référence seront élaborés afin de situer l'état des connaissances en lien avec l'animation des contenus en éducation à la sexualité en classe ordinaire à des autistes adolescents et d'autres adolescents. Ensuite, le devis du projet de recherche sera décrit, suivi des concepts méthodologiques utilisés qui serviront à explorer les défis des membres du personnel scolaire et les résultats qui en découlent. Finalement, la discussion issue des résultats obtenus ainsi qu'une conclusion seront élaborées pour mettre en lumière les retombées de cette étude et de faire ressortir des pistes de recherche future quant aux pratiques pédagogiques favorables à développer pour soutenir le personnel scolaire en lien avec cette nouvelle pratique d'animation.

1. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Les autistes adolescents doivent, tout comme ceux ayant un développement typique, faire face à la période développementale associée à l'adolescence qui comprend de nombreux changements aux plans physique, intellectuel, psychologique, émotif et social (Hénault, 2006, 2007; Leroux-Boudreault, 2013). Pendant cette période, en tenant compte de leurs spécificités neurodéveloppementales, les jeunes autistes sont plus à risque d'être confrontés à de l'intimidation et des difficultés relationnelles (Andanson, Pourre, Maffre et Raynaud, 2011, Élouard, 2010). Sur le plan de la sexualité, des études démontrent que ces jeunes peuvent présenter des différences quant à la bonne compréhension des concepts enseignés, ce qui peut entraîner des comportements sexuels socialement inacceptables (Hénault, 2006; Tullis et Zangrillo, 2013). Les autistes adolescents sont également curieux de découvrir leur sexualité, ce qui justifie la nécessité d'une éducation précoce et bien encadrée (Beddows et Brooks, 2016; Descheneaux *et al.*, 2018; Hénault, 2006, 2010; Tullis et Zangrillo, 2013). Il demeure donc important que ces jeunes aient accès à une éducation à la sexualité de qualité et adaptée à leurs besoins spécifiques (Descheneaux *et al.*, 2018; Hénault, 2006). Des auteurs soutiennent que les parents de ces jeunes ont tendance à sous-estimer leurs besoins en matière de sexualité et que l'éducation à la vie sociosexuelle peut s'avérer difficile (Dewinter, Vermeiren, Vanwesenbeeck et Nieuwenhuizen, 2015). Par ailleurs, Descheneaux et ses collaborateurs (2018) et le Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS, 2017) démontrent que la complémentarité des services

entre les différents réseaux qui œuvrent auprès de cette clientèle tels que, le réseau de la santé et des services sociaux, les milieux scolaires ainsi que les différents milieux de l'emploi, est primordiale pour le développement de l'adolescent et le bien-être de sa famille. Lorsqu'elle est à l'œuvre, cette complémentarité permet aux autistes adolescents de bénéficier d'une expression sexuelle harmonieuse, de réduire les comportements sexuels inadaptés et, par le fait même, d'éviter les situations de vulnérabilité telles qu'être victime d'abus sexuel ou commettre de tels abus (Dewinter *et al.*, 2013; Turner *et al.*, 2017).

Les contenus en éducation à la sexualité, définis par le MÉES (2018a), sont obligatoires dans toutes les écoles primaires et secondaires du Québec depuis le mois de septembre 2018. Les objectifs de ces contenus sont de permettre aux élèves « de mieux se comprendre », « d'établir des relations affectives respectueuses pour eux-mêmes et les autres », ainsi que « de développer leur esprit critique, leur bon jugement et leur sens des responsabilités » (MÉES, 2021b, Éducation à la sexualité, paragr. 3). En ce sens, les élèves du primaire et du secondaire peuvent recevoir entre 5 et 15 heures d'éducation à la sexualité par année, selon leur niveau de scolarité. Ces contenus devraient leur permettre « de mieux comprendre la sexualité, de mieux se connaître, de réfléchir à des enjeux comme les messages sur la sexualité dans l'espace public, les stéréotypes sexuels et l'utilisation des réseaux sociaux, d'être moins vulnérables à certaines problématiques » ainsi que « de développer des attitudes et des habiletés qui leur seront utiles maintenant et dans le futur » (MÉES, 2021c, Liste des contenus, paragr. 2). Ils comprennent les thèmes suivants : « croissance sexuelle humaine et image corporelle, identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales, vie affective et amoureuse, agression sexuelle, grossesse et naissance, globalité de la sexualité, agir sexuel, violence sexuelle, infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse » (MÉES, 2021c, Liste des contenus, paragr. 3).

Dans la mesure où les contenus en éducation à la sexualité sont animés dans les classes, ils sont sous la responsabilité de plusieurs partenaires, dont les membres du personnel scolaire. Le MÉES définit les membres du personnel scolaire comme suit : « personnel scolaire : enseignants, professionnels de l'école (psychoéducateur, animatrice ou animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire, intervenant social, personne formée en sexologie), etc. » (MÉES, 2021d, Répartition des responsabilités, paragr. 2). Ils seront donc appelés à animer les contenus qui sont offerts à tous les élèves, y compris les jeunes autistes (MÉES, 2021b). Puisqu'il y a de nombreuses différences dans la compréhension des concepts enseignés chez ces jeunes (Baghdadli *et al.*, 2010; Descheneaux *et al.*, 2018), il est possible de prévoir que les membres du personnel scolaire pourront rencontrer des défis suite à l'animation de ces contenus. Les

membres du personnel scolaire responsables de cette animation devront adapter leurs stratégies pédagogiques en considérant les caractéristiques particulières de l'autisme afin de favoriser l'inclusion scolaire des autistes (Cappe *et al.*, 2016).

Depuis 1999, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS; 2008) prône l'inclusion scolaire dans les écoles québécoises. Selon le rapport du MÉES (2018b) concernant le taux de diplomation et de qualification par commission scolaire au Québec, le nombre d'élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) dans le réseau public est continuellement en hausse. Les ÉHDAA représentaient une proportion de 17,5 % en 2004 comparativement à 25 % en 2010. Le taux de diplomation de ces élèves est considérablement inférieur à celui des élèves ne présentant pas de difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Toutefois, malgré la hausse de la proportion des ÉHDAA, le taux de diplomation continu d'augmenter. En effet, il y aurait plus d'ÉHDAA diplômés qu'auparavant, passant d'un taux de diplomation de 33,4 % en 2004 à 53,7 % en 2010 (MÉES, 2018b). À cet égard, une étude épidémiologique démontre que la prévalence des jeunes autistes intégrés dans les classes ordinaires est de 46 %, et qu'ils représentent le plus haut taux d'inclusion des élèves en difficultés d'apprentissage (Noiseux, 2014). Finalement, plusieurs études démontrent également une croissance significative de la prévalence de ces jeunes dans les classes ordinaires (Ducharme, Magloire et Montminy, 2018; Noiseux, 2014).

Toutefois, aucune étude n'a été effectuée afin de faire ressortir les défis que relèvera le personnel scolaire du secondaire quant à l'animation des nouveaux contenus en éducation à la sexualité dans les classes ordinaires intégrant des autistes adolescents. Ces derniers ont débuté l'animation des contenus en éducation à la sexualité dans les classes du secondaire depuis l'année scolaire 2018-2019. Il s'avère donc intéressant de décrire les besoins pédagogiques ainsi que les défis professionnels, contextuels et personnels que les membres du personnel scolaire concernés pourront rencontrer suite à cette première année d'animation en explorant leurs expériences, leurs perceptions ainsi que leurs réflexions qui en découle. Cette étude sera effectuée auprès de tous les membres du personnel scolaire au secondaire du Québec qui sont responsables de l'animation des contenus en éducation à la sexualité dans les classes ordinaires intégrant des autistes adolescents.

Dans le cadre de cette étude, les milieux visés sont toutes les écoles secondaires du territoire du Québec. Considérant que l'autisme est la situation de handicap la plus prévalente dans le milieu scolaire et que la croissance des élèves autistes dans les classes ordinaires est significative, il demeure important de considérer leurs particularités influençant l'apprentissage. Cela permettra

de leur offrir un enseignement adapté (Noiseux, 2014). En matière d'éducation à la sexualité, il est suggéré de permettre aux jeunes autistes de bénéficier d'une éducation à la sexualité précocement et qui répond à leurs spécificités. Les avantages qui découlent de cette pratique sont d'outiller adéquatement ces derniers en lien avec les subtilités qu'engendrent ces comportements (p.ex. séduction) ou situations (p.ex. consentement) abordant la sexualité et les préparer aux défis qu'ils pourraient rencontrer ultérieurement (Beddows et Brooks, 2016; Hénault, 2006; Koller, 2000).

En complémentarité avec ce qui précède, ce projet de mémoire sera élaboré sous une perspective psychoéducative qui permettra de mettre en lumière l'importance du rôle du psychoéducateur dans l'éducation à la sexualité auprès des jeunes autistes. En effet, dans le milieu scolaire, la présence du psychoéducateur peut avoir une grande influence sur le déroulement harmonieux de l'animation des contenus en éducation à la sexualité. Puisque le psychoéducateur fait partie des membres du personnel scolaire, il pourrait être appelé à assumer la responsabilité des contenus en éducation à la sexualité. Ainsi, il pourrait exercer cette responsabilité sous deux formes d'intervention distincte (directe et indirecte). D'une part, le psychoéducateur peut effectuer l'animation des contenus dans les classes auprès des jeunes (intervention directe). D'autre part, il est à considérer que le psychoéducateur en milieu scolaire détient la responsabilité de nombreuses tâches, entre autres, l'évaluation des capacités adaptatives des élèves en difficulté, les suivis individuels ainsi qu'un rôle-conseil auprès des parents, du personnel de soutien, des enseignants et des partenaires (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrice du Québec, 2017). De ce fait, il est possible que le contexte dans lequel le psychoéducateur exerce son droit de pratique ainsi que sa charge de travail ne lui permettent pas d'être présent et d'animer les contenus en éducation à la sexualité dans toutes les classes, y compris celles incluant des élèves à besoins particuliers. Ainsi, le rôle du psychoéducateur pourrait s'exercer d'une manière différente. Il pourrait alors être sollicité pour agir à titre de rôle-conseil auprès des membres du personnel scolaire concernés. Le psychoéducateur dans son rôle-conseil tend à « favoriser chez un intervenant, un groupe d'intervenants ou une organisation, une réponse adéquate aux besoins d'intervention psychoéducative manifestés par un sujet ou un groupe de sujets. » (Caouette, 2015, p.9). Toujours selon Caouette (2015), le psychoéducateur intervient auprès d'un tiers ayant pour objectif le bien-être du sujet principal dont vise l'intervention. Dans le contexte actuel de la recherche, le psychoéducateur pourrait exercer son rôle-conseil auprès des membres du personnel scolaire qui présenteront des difficultés en lien avec l'animation des contenus en éducation à la sexualité en classe ordinaire intégrant des autistes adolescents (tiers) pour pouvoir

permettre à ces jeunes (groupe de sujets) de bénéficier d'une éducation qui répond à leurs caractéristiques d'apprentissage. Ainsi, dans ce contexte d'animation, le rôle du psychoéducateur pourrait être défini comme étant un professionnel qui accompagne les membres du personnel scolaire responsable de l'animation des contenus en éducation à la sexualité afin que ces derniers développent des capacités adaptatives pour faire face aux différentes problématiques rencontrées. Cela pourrait être appliqué tant pour les classes ordinaires et adaptées ainsi que les interventions individuelles et celles de groupe (OPPQ, 2017, OPPQ, 2018). De plus, son rôle pourrait être élargi et il pourrait également s'impliquer dans les interventions en marge des activités scolaires liées à ce contexte d'animation par exemple, l'animation de groupes spécialisés. Dans un même ordre d'idées, le MÉES (2021d) soulève les bienfaits d'une approche multidisciplinaire reliés à l'éducation à la sexualité telle que l'entraide, la mobilisation d'expertises diversifiées, faire connaître ce nouveau contexte d'animation ainsi que la possibilité pour les jeunes de trouver une personne avec qui ils se sentent à l'aise d'aborder ce sujet. En somme, par son expertise, le psychoéducateur risque de jouer un rôle important, autant comme principal acteur (animation) qu'indirectement (rôle-conseil). Dans une perspective psychoéducative, cette étude pourrait permettre de soutenir le psychoéducateur en améliorant sa connaissance des besoins des animateurs (membres du personnel scolaire) pour qu'il puisse favoriser leur bien-être et celui des autistes adolescents lors de l'animation des contenus en éducation à la sexualité.

En regard de la problématique de recherche décrite ci-dessus, les prochaines lignes décriront le contexte de la recherche dans le but de situer le lecteur sur les enjeux actuels entourant le milieu scolaire au secondaire.

2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Au Québec, la *Loi sur l'instruction publique* (section 2, article 14) indique que « tout enfant qui est résident du Québec doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire suivant celle où il a atteint l'âge de 6 ans jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité. » (Gouvernement du Québec, 2020). Cette loi s'applique également aux jeunes présentant une différence comme l'autisme. Compte tenu de plusieurs facteurs personnels, développementaux et environnementaux, les jeunes autistes peuvent fréquenter des classes adaptées ou encore, être intégrés dans les classes ordinaires avec d'autres jeunes de leur âge.

L'école québécoise a pour mission d'offrir une qualité d'enseignement à tous les élèves selon trois grands axes soit, instruire, socialiser et qualifier. Ces axes s'inscrivent dans un programme de formation qui définit des domaines généraux de formation, des compétences transversales et des compétences disciplinaires. Le programme se décline en deux soit, le programme de formation spécifique à l'éducation préscolaire et enseignement primaire ainsi que celui en enseignement secondaire. Le développement de compétences par l'élève est la base de ce programme qui est défini comme étant l'apprentissage par la mobilisation des connaissances et la capacité du jeune à utiliser les ressources qui lui sont offertes (MÉES, 2021e).

Tel que mentionné ci-dessus, la présente recherche est effectuée dans les milieux scolaires de niveau secondaire au Québec et s'intéresse principalement au contenu en éducation à la sexualité dispensé par les membres du personnel scolaire dans des classes ordinaires intégrant des autistes adolescents et d'autres élèves. L'école présente un milieu de vie et d'apprentissage à plusieurs niveaux, dont la socialisation (amitiés, relations amoureuses et relations égalitaires), ce qui justifie la pertinence de l'intégration des contenus en éducation à la sexualité. La responsabilité de ces contenus relève de plusieurs acteurs soit, le MÉES, la direction des écoles ainsi que les membres du personnel scolaire. Depuis les années 1980, l'éducation à la sexualité est présente dans les classes des écoles québécoises par le biais du cours de Formation professionnelle, et ce, jusqu'aux années 2000. Maintenant, le MÉES suggère des contenus obligatoires en éducation à la sexualité aux directions des écoles. En effet, la *Loi sur l'instruction publique* définit le rôle de la direction des écoles et soulève qu'il en est de sa responsabilité d'élaborer la planification annuelle en matière d'éducation à la sexualité. Plus précisément, il s'agit de déterminer le moment où les contenus seront offerts, de quelle façon ils seront dispensés et de nommer les membres du personnel scolaire qui seront responsables de l'animation de ces contenus (MÉES, 2021a; 2021d). Il est important de savoir que la nomination se fait de façon volontaire. Cette responsabilité peut être assumée par différents membres du personnel scolaire (enseignants et professionnels de l'école). Les membres du personnel scolaire nommés seront responsables de l'animation des contenus en éducation à la sexualité dans toutes les classes, y compris les classes incluant des adolescentes et des adolescents ayant des particularités.

La prévalence des jeunes autistes intégrés dans les classes ordinaires au Québec est de 46 % (Noiseux, 2014). Considérant cette prévalence et la *Loi sur l'obligation de fréquentation scolaire*, il est possible que les membres du personnel scolaire au secondaire animent les contenus en éducation à la sexualité auprès d'adolescentes et d'adolescents incluant des autistes. Ils devront

donc considérer les besoins et styles d'apprentissage de tous ces élèves dans le choix de leurs stratégies pédagogiques.

Afin de compléter ce qui a été abordé jusqu'à maintenant, les prochains paragraphes traiteront du cadre de référence incluant la recension des écrits et le cadre conceptuel qui constitue les bases théoriques de l'élaboration de ce projet de recherche.

3. CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans les prochaines lignes, le cadre de référence sera élaboré selon la recension des écrits en lien avec l'animation des contenus en éducation à la sexualité par les membres du personnel scolaire au secondaire et suivra le cadre conceptuel utilisé comme ligne directrice de ce projet de mémoire.

3.1 Recension des écrits

La présente recension des écrits portera sur la sexualité de l'autiste adolescent, le portrait des élèves autistes dans le milieu scolaire, l'inclusion scolaire et l'intégration des élèves autistes, les enjeux de l'inclusion scolaire, le développement des compétences émotionnelles, les facteurs facilitants l'inclusion scolaire et les stratégies pédagogiques à prioriser en contexte d'inclusion scolaire.

3.1.1 Les critères diagnostiques du trouble du spectre de l'autisme (TSA)

Les critères diagnostiques du TSA sont définis de façon précise dans le DSM-5 de l'*American Psychiatric Association* (2013). Le premier critère se traduit par un déficit marqué sur le plan de la communication et des interactions sociales, et ce, dans plusieurs contextes. Le second critère comprend la présence de comportements, activités et intérêts caractérisés comme étant restreints, stéréotypés et répétitifs. Le troisième critère mentionne que ces symptômes doivent être présents dès l'enfance, mais peuvent survenir plus tard en raison de l'augmentation des stimuli auxquels la personne n'était pas exposée auparavant. Finalement, les symptômes associés à l'autisme doivent causer des limitations importantes, entre autres, sur le plan social, scolaire et professionnel et ne doivent pas être expliquées par un autre trouble.

3.1.2 La sexualité de l'autiste adolescent

À l'adolescence, les jeunes autistes doivent également faire face à la puberté qui comprend une importante remise en question quant à leur identité personnelle et seront confrontés à vivre de nombreux changements aux plans physiologiques, psychologiques et affectifs (Hénault, 2006). En comparaison avec les jeunes non-autistes de leur âge, les jeunes autistes démontreraient une

plus grande flexibilité et ouverture quant à la diversité sexuelle et l'identité de genre (Dewinter, Graaf et Begeer, 2017; Joyal, Carpentier, McKinnon, Normand et Poulin, 2021). Par exemple, à partir d'un sondage en ligne, Joyal et ses collaborateurs (2021) ont démontré que seulement 73,5% des autistes d'identifient à leur sexe biologique comparativement 95,2% des jeunes non-autiste. Dans un rapport scientifique intégral, Poulin et ses collaborateurs (2021) ajoutent que les autistes auraient également une ouverture à la diversité des pratiques (ex. asexualité, relations amoureuses basées sur les intérêts communs plutôt que le sentiment d'amour) et de l'identité sexuelle (identité de genre et orientation sexuelle) sans égard aux normes sociales qui sont habituellement préconisées (ex. relation amoureuse basé sur l'amour entre deux personnes, hétérosexualité). Cette période peut donc s'avérer plus difficile pour eux considérant l'inadéquation de l'environnement à répondre à leurs besoins, ce qui peut engendrer des situations de handicap. Ces jeunes sont plus susceptibles de présenter des particularités qui peuvent influencer leur vie amoureuse et sexuelle. En effet, les besoins spécifiques de ces jeunes sont en lien avec les particularités qu'ils peuvent rencontrer sur le plan des fonctions cognitives (ex. le contrôle de l'impulsivité dans une situation nécessitant l'obtention du consentement), les cognitions sociales (ex. capacité à interpréter les sentiments de l'autre dans une relation amicale ou amoureuse), les particularités sensorielles (ex. hypersensibilité ou hyposensibilité au toucher et à l'odorat) ainsi qu'une difficulté à comprendre les nuances et les subtilités qui peuvent survenir lors des relations interpersonnelles (Hénault, 2006; Leroux-Boudreault, 2013; Nader-Grosbois, 2011). Les autistes adolescents ont un intérêt à découvrir leur sexualité, mais certaines caractéristiques de l'autisme peuvent nuire à la bonne compréhension des concepts enseignés (Hénault, 2006; 2007). D'un côté, ces caractéristiques peuvent entraîner l'adoption de comportements sexuels socialement inacceptables ou déviants (Attwood, Hénault et Dubin, 2014; Dewinter *et al.*, 2013; Turner *et al.*, 2017, Dubin, L.A. et Horowitz, E. 2017). Par exemple, consommer ou télécharger de la pornographie juvénile, faire des attouchements non désirés à quelqu'un, harceler autrui ou suivre quelqu'un excessivement. D'un autre côté, l'autiste adolescent peut aussi être victime d'abus dû à ces caractéristiques qui pourraient le positionner en situation de vulnérabilité. Par exemple, être victime d'attouchements sexuels non désirés ou être victime de chantage via le web (sextorsion). Ces comportements peuvent être expliqués par un déficit sur le plan des connaissances sociosexuelles, un jugement inapproprié quant à certaines situations ou une mauvaise compréhension des intentions et désirs de l'autre (Hénault, 2007; Sullivan et Caterino, 2008). De plus, les jeunes autistes ont tendance à présenter une plus forte intolérance à l'incertitude que les autres jeunes de leur âge (Busby, Ingram, Bowron, Oliver et Lyons, 2012). Ainsi, la compréhension des concepts abstraits et l'enseignement de ces

derniers seraient plus ardues. Par exemple, les comportements de séduction ou les notions de consentement peuvent être des concepts plus difficiles à comprendre, car ils ne suivent pas une expression prévisible et linéaire. L'incapacité à anticiper les effets des comportements adoptés contribuerait aussi à augmenter l'anxiété chez les jeunes autistes (Latinus, Cléry, Andersson, Bonnet-Brilhault, Fonlupt et Gomot, 2019; Jenkinson, Milne et Thompson, 2020). Aussi, la notion d'intimité peut s'avérer un concept abstrait pour ces jeunes puisque, par exemple, leur éducation à la propreté peut avoir nécessité une aide particulière par les parents et les intervenants entraînant ainsi, une diminution de leur pudeur. Dans un même ordre d'idées, la différenciation des lieux privés et publics peut être difficile à définir pour ces jeunes ainsi que les comportements acceptables à adopter dans ces lieux (Hénault, 2007). En somme, ces différences sur le plan de la compréhension des concepts enseignés justifient la nécessité d'une éducation précoce et bien encadrée (Hénault, 2007, 2010; Koller, 2000).

En ce qui a trait aux parents des autistes adolescents, ils ont tendance à sous-estimer les besoins de ces derniers en matière de sexualité et l'éducation à la vie sociosexuelle peut s'avérer difficile pour eux (Corona, Fox, Christodulu et Worlock, 2016; Dewinter *et al.*, 2015). Les inquiétudes de ces parents porteraient davantage sur les difficultés sociales, affectives et de communication du jeune (Duarte, Bordin, Yazigi et Mooney, 2005). De ce fait, il est possible qu'ils se sentent démunis dans leur rôle concernant l'éducation à la sexualité auprès de leur adolescent (Descheneaux *et al.*, 2018; MSSS, 2017). En ce sens, il s'avère nécessaire de favoriser la collaboration et la communication entre le milieu scolaire et la famille en abordant les contenus en éducation à la sexualité vus en classe, les inconforts et les incompréhensions de chacun des acteurs (famille et membres du personnel scolaire). Cela aurait pour effet d'augmenter le soutien de part et d'autre, dans l'éducation à la sexualité de l'adolescent et répondrait davantage aux besoins des membres du personnel scolaire, des parents ainsi qu'aux besoins du jeune autiste (MSSS, 2017, Poulin *et al.*, 2021).

3.1.3 L'inclusion scolaire et l'intégration des autistes

Avant de poursuivre, il est important de distinguer les différences quant aux concepts d'intégration et d'inclusion scolaire. L'intégration scolaire consiste à adapter l'élève qui présente des difficultés à son milieu scolaire (Ramel et Benoit, 2011) tandis que l'inclusion scolaire, est définie comme étant une démarche qui offre des mesures de différenciation pédagogique s'appliquant à tous les membres de l'école dans le but que chaque individu puisse y avoir recours, qu'ils présentent des difficultés ou non (Ramel et Benoit, 2011; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2010). Pour les jeunes autistes, l'inclusion scolaire présente de nombreux impacts positifs sur leur qualité de vie,

leurs compétences au plan socioaffectif (Reed, 2010; Reed, Osborne et Waddington, 2010) ainsi que leur développement académique (Connor, 1998; Harris et Handleman, 1997; Knight, Petrie, Zuurmond et Potts, 2009; Strain, 1983). Toutefois, l'inclusion scolaire est critiquée par les enseignants puisqu'ils ne parviennent pas à atteindre les exigences souhaitées (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011).

3.1.4 Les enjeux de l'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire peut entraîner certains enjeux pour le personnel scolaire en ce qui a trait à l'accompagnement des autistes adolescents (Ducharme *et al.*, 2018) et peut constituer une source de stress supplémentaire dû à plusieurs facteurs (Baghdadli *et al.*, 2011; Cappe *et al.*, 2016). Tout d'abord, la condition autistique du jeune peut rendre l'enseignement plus difficile. Ce qui peut être expliqué, entre autres, par la présence de symptômes atypiques, de troubles de comportements ainsi que des difficultés relationnelles (Baghdadli *et al.*, 2011; Cappe *et al.*, 2016; Ruble, Usher et McGrew, 2011). Il est nécessaire que le personnel scolaire offre un encadrement soutenu et adapté aux élèves autistes puisque ces derniers présentent une capacité d'attention et de concentration moins élevée que les autres élèves (Baghdadli *et al.*, 2011). Ensuite, des difficultés d'intégration sociale auprès des pairs non autistes peuvent survenir dans les classes ordinaires telles que la présence de comportements stéréotypés et les troubles de comportements. Aussi, l'importance de suivre une routine (Busby, *et al.*, 2012) ainsi que les difficultés sur le plan de la structuration spatiale et dans les transitions (Baghdadli *et al.*, 2011) peuvent être des obstacles au bon fonctionnement des classes ordinaires et à l'inclusion de ces jeunes. De plus, les difficultés de communication et à établir une relation de qualité entre le pédagogue et le jeune autiste peuvent être des facteurs nuisibles à la qualité de l'enseignement puisque la proximité entre ces derniers ne sera pas optimale (Watkins, Ledbetter-Cho, O'Reilly, Barnard-Brak et Garciau-Grau, 2019). Par la suite, la collaboration intersectorielle (entre les différents partenaires), la collaboration interdisciplinaire (à l'intérieur du milieu scolaire) et la collaboration école-famille peuvent s'avérer difficiles pour le pédagogue et présenter un obstacle à la qualité de l'animation pour répondre aux besoins du jeune (Busby *et al.*, 2012; Ruel, 2014). Finalement, les membres du personnel scolaire qui enseignent en contexte d'inclusion scolaire peuvent présenter certains défis en lien avec leurs compétences professionnelles. En effet, ces derniers peuvent vivre un sentiment de frustration accompagné d'une augmentation de leur stress et de leur culpabilité vis-à-vis l'adaptation de leurs enseignements et leur incapacité à répondre adéquatement aux objectifs pédagogiques visés (Baghdadli *et al.*, 2011; Busby *et al.*, 2012).

Cette culpabilité peut également être expliquée par une difficulté à concilier à la fois, la gestion de la classe ainsi que les besoins de l'autiste adolescent (Baghdadli *et al.*, 2011).

3.1.5 Les facteurs facilitant l'inclusion scolaire

Dans une perspective d'inclusion scolaire, plusieurs facteurs liés aux enseignants peuvent faciliter l'inclusion des autistes adolescents. Tout d'abord, certaines études démontrent que les enseignants soulèvent que leur niveau de formation sur l'autisme ainsi que les ressources et le soutien que le milieu scolaire peut leur offrir permettrait de contribuer à l'inclusion scolaire réussie d'un élève autiste (Baghdadli *et al.*, 2011; Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese et Doudin, 2013; Osborne et Reed, 2011). La formation sur l'autisme, tant lors de la formation initiale que continue, permettrait, entre autres, l'augmentation du sentiment d'auto-efficacité des enseignants ainsi que des intervenants et favoriserait le partage de leurs expériences entre les différents professionnels (Blanc, Beaudonneau et Choissard, 2011; Cappe, Rougé et Boujut, 2015; Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Cette formation permettrait de développer davantage le partage entre les différents acteurs qui œuvrent auprès des autistes adolescents (Cappe *et al.*, 2016). De plus, la perception et l'attitude du pédagogue par rapport à l'autisme contribueront à la réussite de l'inclusion scolaire de ces jeunes (Busby *et al.*, 2012; Kelly et Barnes-Holmes, 2013; Syriopoulou-Delli, Cassimos, Tripsianis et Polychronopoulou, 2012). L'expérience en contexte d'intégration et d'inclusion scolaire (Cappe *et al.*, 2016), la connaissance de l'élève, l'ouverture d'esprit par rapport à la différence, la capacité d'adaptation et sa flexibilité sont également des facteurs qui facilitent l'inclusion scolaire (Ruel, 2014). Finalement, des auteurs ajoutent que ces facteurs auraient un impact sur l'adoption de bonnes stratégies pédagogiques, l'attitude positive du pédagogue et la confiance à enseigner les contenus demandés (Cappe *et al.*, 2016).

3.1.6 Les stratégies pédagogiques à prioriser en contexte d'inclusion scolaire

Selon Baghdadli et ses collaborateurs (2011), 94 % des enseignants mentionnent utiliser des stratégies pédagogiques spécifiques pour adapter leurs enseignements aux besoins des jeunes autistes. Ainsi, plusieurs auteurs ont étudié l'importance d'adapter les stratégies pédagogiques en lien avec l'éducation à la sexualité des autistes adolescents. Tout d'abord, l'adaptation des programmes et la modification des objectifs de ce dernier pourraient être effectuées en considérant les spécificités de l'autiste adolescent (Tullis et Zangrillo, 2013). Parallèlement, une stratégie pédagogique soulevée est en lien avec les activités qui consistent à reformuler les consignes des exercices, modifier l'ordre des activités pour faciliter l'apprentissage et modifier les critères d'atteinte des objectifs en fonction des capacités des jeunes. De plus, il est suggéré

d'augmenter le temps des activités et d'offrir un support visuel supplémentaire (Beddows et Brooks, 2016). Ensuite, le travail en petit groupe ou en individuel est proposé afin de faciliter la gestion de la classe pour le pédagogue (Baghdadli *et al.*, 2011). Puis, une autre stratégie pédagogique suggérée est que le pédagogue adapte ses animations d'éducation à la sexualité en respectant l'ordre chronologique et développemental du jeune autiste. De ce fait, il est recommandé que cette animation débute par des concepts généraux pour ensuite aborder des concepts plus spécifiques (Hénault, 2007). Par exemple, il serait préférable que l'animateur anime les contenus concernant les connaissances sociosexuelles de base (anatomie, changements pubertaires, consentement) et les habiletés sociales avant d'aborder les contenus sur les relations intimes et les comportements sexuels. Par ailleurs, pour faciliter la bonne compréhension des concepts par le jeune, le pédagogue devra utiliser un langage précis et concret, en détaillant les différents thèmes abordés (Hénault, 2007). Enfin, la qualité de l'animation des contenus en éducation à la sexualité dépend de l'attitude et des caractéristiques du pédagogue par rapport à l'animation de ces cours (Descheneaux *et al.*, 2018). En effet, l'adoption d'une attitude positive de l'animateur ainsi que le respect des valeurs (personnelles et culturelles) du jeune sont à prioriser pour favoriser son éducation à la sexualité. Cela aura également pour effet de diminuer les tabous et la stigmatisation auxquels ces adolescentes et ces adolescents font face. De plus, il est important que l'animateur puisse établir un climat de confiance pour permettre aux jeunes autistes de poser leurs questions, discuter de leurs craintes et de s'exprimer en lien avec les différents sujets abordés (Hénault, 2007).

Finalement, la pédagogie universelle pourrait également constituer une pratique éducative favorisant l'apprentissage de tous les élèves, y compris les élèves sans difficulté d'apprentissage (Katz et Mirenda, 2002; Vienneau, 2010). Cette pédagogie consiste à mettre à la disposition de tous les élèves, des moyens et des ressources pédagogiques, dans le but de permettre à chacun de bénéficier de mesures favorisant l'apprentissage (Bergeron *et al.*, 2011; McGuire-Schwartz et Arndt, 2007; Rose et Meyer, 2002). Ainsi, dans un contexte d'inclusion scolaire, les mesures de différenciation pédagogique sont mises à l'avant-plan. Le Ministère de l'Éducation (2021) définit la différenciation pédagogique.

« La différenciation pédagogique vise la réussite éducative de tous les élèves. Elle s'actualise par l'entremise de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Elle consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme » (Ministère de l'Éducation, 2021, p.7).

3.1.7 Le développement de compétences émotionnelles

Les compétences émotionnelles (CÉ) sont définies comme la capacité d'un individu à identifier, comprendre, exprimer, réguler et utiliser ses émotions ainsi que les émotions d'autrui (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2014). En lien avec le contexte scolaire, les CÉ réfèrent, dans un premier temps, à la capacité du pédagogue à porter un regard sur ses sentiments, ses émotions et ses attitudes lors de ses présences en classe. Dans un deuxième temps, les CÉ réfèrent à la capacité de l'enseignant à faire une rétroaction pour donner suite aux actes pédagogiques qu'il a effectués. Par exemple, reconnaître les émotions suscitées chez l'élève dans le cadre d'une activité pédagogique. Ainsi, le développement de ces compétences a pour objectif d'améliorer la pédagogie de l'enseignant et d'accroître les situations d'apprentissage des élèves (Leter, 2006). Il est nécessaire pour les pédagogues de développer ces compétences, qui consistent à se connaître davantage, gérer ses émotions et comprendre les émotions des autres (Gendron, 2008b; Gendron et Lafortune, 2009). Notons également que le développement des CÉ en lien avec soi et autrui est un élément déterminant de l'adaptation d'un individu à un nouveau contexte (Brasseur, Grégoire, Bourdu et Mikolajczak, 2013; Mikolajczak *et al.*, 2014).

Bien que le personnel scolaire soit beaucoup moins impliqué émotionnellement comparativement aux parents des autistes adolescents (Cappe *et al.*, 2016), le développement des CÉ peut avoir un impact dans la relation pédagogique. En effet, Pharand et Doucet (2013) ont démontré qu'il existe des liens entre les émotions ressenties chez la personne et les effets non désirés de ces émotions sur les comportements qu'ils adoptent dans un contexte pédagogique. Ainsi, le développement des CÉ permet une meilleure connaissance de ses émotions et un meilleur contrôle de l'expression de ces dernières (Kotsou, 2016; Pharand et Doucet, 2013). Il a également été démontré que le développement de bonnes CÉ permet aux pédagogues d'avoir un effet positif sur leur stress psychologique, leur bien-être (santé mentale et physique), leur satisfaction sociale (meilleures relations interpersonnelles), leur développement personnel ainsi que leur apprentissage (Gendron, 2008b). De plus, l'augmentation des CÉ a un effet positif sur la performance, la résilience lors de situations stressantes et le succès au travail (Brasseur *et al.*, 2013; Gendron, 2008b; Kotsou, 2016). D'autres auteurs démontrent que l'amélioration des CÉ des membres du personnel scolaire permet de mieux intervenir auprès des élèves comparativement à leurs collègues qui se sentent envahis par leurs émotions (Chan, 2006; Lafortune, Daniel, Doudin, Pons et Albanese, 2005). Selon Leter (2006), cela permet également au pédagogue de prendre position par rapport aux exigences que le milieu impose (théories pédagogiques, contenus d'animation). De plus, le développement des CÉ permet d'améliorer les

interactions avec les autres sur le plan du partage, des échanges, des discussions et des réflexions face à différents points de vue (Pharand et Doucet, 2013). Par la suite, il est démontré que la CÉ de la régulation émotionnelle a un impact sur la qualité de l'enseignement, la gestion de classe ainsi que l'augmentation de la qualité de leurs relations émotionnelles avec leurs élèves (Hargreaves, 2000; Sutton, 2004). En somme, la régulation émotionnelle permet aux pédagogues de gérer leurs propres émotions pour adopter des comportements plus appropriés dans un contexte de travail, pour ainsi, assurer un apprentissage optimal aux élèves (Lafortune *et al.*, 2005; Lator, 2006; Sutton, 2004). De plus, des études démontrent qu'il est nécessaire pour les membres du personnel scolaire de développer des CÉ permettant d'améliorer leur relation pédagogique et d'exercer leur profession de façon optimale (Gendron, 2008a, 2008b; Lafortune *et al.*, 2005; Lator, 2006; Pharand et Doucet, 2013).

3.2 *Cadre conceptuel*

En lien avec ce qui a été mentionné précédemment, les prochaines lignes décriront le cadre conceptuel qui sera utilisé pour élaborer cette recherche. Il s'agit du triangle pédagogique d'Houssaye (1988) ainsi que du modèle conceptuel des compétences émotionnelles (CÉ). Ces modèles conceptuels ont été choisis puisqu'ils permettaient tous les deux de répondre aux objectifs visés par l'étude. D'une part, bien que le triangle pédagogique d'Houssaye (1988) soit un cadre théorique issu du domaine de l'éducation, il a été possible de l'adapter pour répondre, à la fois, au contexte d'animation en milieu scolaire (milieu étudié) et au domaine de la psychoéducation (domaine d'études de l'étudiante). Ce cadre conceptuel est celui qui permettait davantage de saisir les enjeux concernant l'animation des contenus en éducation à la sexualité tous en considérant les besoins de chacun des acteurs et des composantes à l'étude. D'autre part, le modèle conceptuel des compétences émotionnelles a été choisi puisqu'il permettait d'approfondir des connaissances à la fois sur les enjeux émotionnels intrapersonnels et interpersonnels des participantes.

3.2.1 Le triangle pédagogique d'Houssaye (1988)

La perspective de ce projet de recherche a été développée selon le triangle pédagogique d'Houssaye (1988) présenté dans la Figure 1, qui propose un modèle à trois dimensions. Ce modèle est construit sous trois pôles (professeur, élève et savoir) qui sont interreliés par trois processus (enseigner, apprendre et former) qui, dans son ensemble, constituent la relation pédagogique. Tout d'abord, le processus « enseigner » fait référence aux contenus, aux différents programmes enseignés et les cours dispensés. Ensuite, le processus « apprendre » constitue l'ensemble des moyens pédagogiques utilisés pour mettre en relation l'élève et la

matière enseignée. Enfin, le processus « former » signifie la capacité du professeur à établir une relation avec les élèves pour favoriser l'apprentissage.

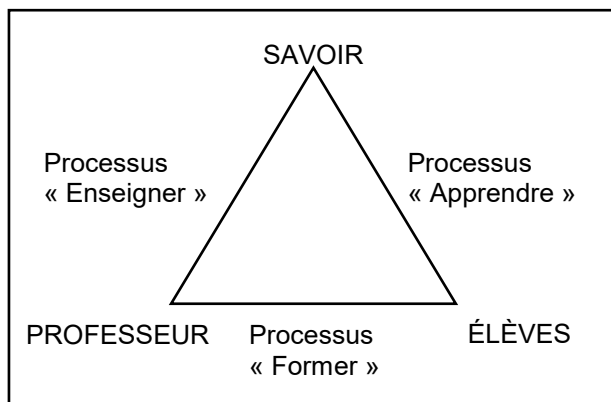


Figure 1
Le triangle pédagogique

Source : Houssaye (1988)

La Figure 2 illustre une adaptation du triangle pédagogique de Houssaye (1988) pour ce mémoire. Les trois pôles principaux sont donc, les membres du personnel scolaire, l'élève autiste et les savoirs de l'enseignant qui sont définis par les contenus en éducation à la sexualité. Ces trois pôles constituent la relation pédagogique dans le cadre de l'animation des contenus en éducation à la sexualité auprès d'autistes adolescents intégrés en classe ordinaire. Le processus « enseigner » se traduit par les stratégies pédagogiques utilisées ainsi que les perceptions face à l'éducation à la sexualité des membres du personnel scolaire responsable de l'animation de ces contenus. Le processus « former » constitue les expériences antérieures avec des autistes, la formation reçue et les connaissances reçues sur l'autisme ainsi que les CÉ que les membres du personnel scolaire ont développées afin d'établir une relation avec ces élèves. Le processus « apprendre » se traduit par les besoins d'apprentissage de l'élève autiste. Ces besoins d'apprentissage permettront aux membres du personnel scolaire qui animeront ces contenus de déterminer les mesures d'adaptation et de différenciation pédagogique à mettre en place afin d'animer de façon optimale les contenus en éducation à la sexualité à de jeunes autistes et d'autres élèves. Ces besoins peuvent se traduire, par exemple, par un besoin de formation sur l'autisme ou en éducation à la sexualité, un soutien supplémentaire ou encore, du matériel pour faciliter l'animation des contenus. Tous ces processus mis en œuvre permettront l'adaptation d'une pédagogie favorable à l'éducation à la sexualité des autistes adolescents.

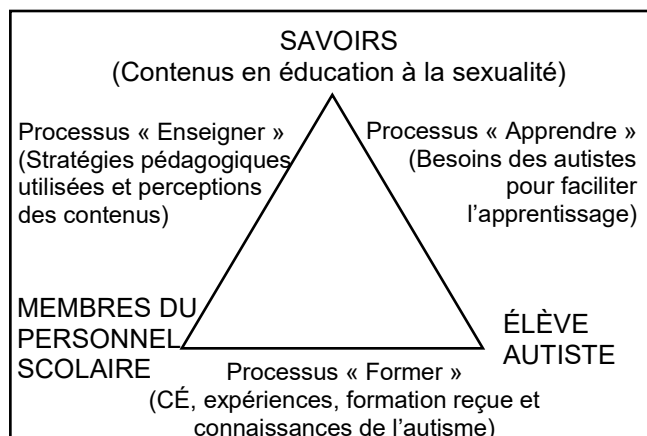


Figure 2
Adaptation du triangle pédagogique

Source : Adapté d'Houssaye (1988)

Ce modèle conceptuel permet de répondre aux besoins de cette recherche puisqu'il est possible de mettre en relation tous les éléments à l'étude soit les besoins pédagogiques ainsi que les défis professionnels, contextuels et personnels des membres du personnel scolaire qui animera les contenus en éducation à la sexualité dans ce contexte. D'un point de vu psychoéducatif, ce modèle conceptuel permet au psychoéducateur de considérer toutes les composantes entourant l'animation de ces contenus pour effectuer une analyse fonctionnelle complète. Cela pourra le soutenir dans l'identification des éléments à mettre en place pour développer les capacités adaptatives des acteurs concernés.

3.2.2 Le modèle conceptuel des compétences émotionnelles

En ce qui a trait à la description des défis personnels du pédagogue lié à l'éducation à la sexualité dans ce nouveau contexte, le modèle conceptuel des CÉ élaboré par Mikolajczak et ses collaborateurs (2014) sera également utilisé. Ils proposent un modèle à trois niveaux impliquant :

- (1) les connaissances : réfèrent aux connaissances explicites et implicites que l'individu possède en lien avec les émotions comprises dans le modèle des cinq CÉ.
- (2) les habiletés : réfèrent à la capacité de l'individu à adopter des stratégies de gestion des émotions dans des situations qui l'impliquent émotionnellement.
- (3) les dispositions : réfèrent à la capacité de l'individu à se comporter dans des situations émotionnellement difficiles, et ce, sur une base régulière. Cela réfère aux façons d'agir de l'individu en général dans une situation négative.

À l'intérieur de ce modèle, il existe cinq CÉ, soit : l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation. Elles sont étudiées sous deux angles tels que les CÉ intrapersonnelles

qui réfèrent à la capacité de l'individu à faire une introspection de leurs émotions ainsi que les CÉ interpersonnelles qui sont la capacité que l'individu possède en lien avec les émotions de l'autre (Mikolajczak *et al.*, 2014). Le Tableau 1 suivant décrit chacune des CÉ selon leurs angles.

Tableau 1
Les cinq compétences émotionnelles

	Les compétences émotionnelles intrapersonnelles réfèrent à :	Les compétences émotionnelles interpersonnelles réfèrent à :
Identification	L'identification de ses émotions.	L'identification des émotions chez l'autre.
Compréhension	La compréhension des conséquences et des causes de ses émotions.	La compréhension des conséquences et des causes des émotions de l'autre.
Expression	L'expression de ses émotions de façon socialement acceptable.	La capacité de permettre à l'autre de s'exprimer.
Régulation	La capacité à gérer les émotions et les stress vécus.	La capacité à gérer les émotions et les stress vécus par l'autre.
Utilisation	L'utilisation de ses émotions pour augmenter son efficacité aux plans de la réflexion, de la prise de décision ou pour se mettre en action.	L'utilisation des émotions de l'autre pour augmenter son efficacité aux plans de la réflexion, de la prise de décision ou pour se mettre en action.

Source : Mikolajczak *et al.* (2014, p.7)

Le développement des CÉ permettra aux membres du personnel scolaire de développer des habiletés sur le plan de l'adaptation dans son milieu de travail, ce qui les rend plus aptes à réagir face aux situations stressantes (Létor, 2006). Il est à noter que dans le cadre de cette étude, il sera question des CÉ pour tous les membres du personnel scolaire qui animeront les contenus d'éducation à la sexualité à des autistes intégrés en classe ordinaire au secondaire. L'éducation à la sexualité peut s'avérer un sujet sensible à animer considérant la complexité des sujets abordés ainsi que l'aisance que l'animateur doit avoir afin d'animer ces contenus pouvant être délicats. À la lumière de ce qui a été nommé dans la recension des écrits en lien avec les bienfaits liés à l'amélioration des CÉ, il est possible de croire que le niveau de développement de ces compétences aura un effet sur la qualité de l'animation des contenus en éducation à la sexualité. Pour donner suite à ce qui a été abordé jusqu'à présent, la prochaine section permettra de définir la présente étude.

4. PROJET DE RECHERCHE

À la lumière de ce qui précède, ce projet de recherche a pour objectif d'explorer les besoins pédagogiques ainsi que les défis professionnels, contextuels et personnels des membres du personnel scolaire au secondaire qui animent les contenus en éducation à la sexualité dans les classes ordinaires intégrant des autistes adolescents. Le but de l'étude est d'explorer les besoins des membres du personnel scolaire, mais également de dégager des pistes de solution pour permettre aux élèves autistes de bénéficier d'une éducation à la sexualité qui répond à leurs caractéristiques d'apprentissage. Finalement, la perspective psychoéducative de cette étude a pour but de soutenir le psychoéducateur dans l'exercice de son rôle-conseil en améliorant ses connaissances sur la situation actuelle de ce contexte d'animation. Ainsi, des recommandations selon élaborées pour qu'ils puissent soutenir et accompagner les membres du personnel scolaire présentant des difficultés d'adaptation sur le plan de l'animation des contenus en éducation à la sexualité en contexte d'inclusion scolaire.

4.1 Questions de recherche

Afin de répondre à l'objectif mentionné précédemment, élaboré à la lumière de la revue de littérature soulignant un besoin en nouvelles connaissances entourant ce contexte, les données explorées dans ce projet de recherche tenteront de répondre aux questions suivantes.

1^{re} question – Quels sont les **besoins pédagogiques** répertoriés par les membres du personnel scolaire en lien avec l'animation des contenus en éducation à la sexualité auprès d'autistes inclus en classe ordinaire au secondaire?

2^e question – Quelles sont les **difficultés vécues (défis professionnels)** par les membres du personnel scolaire lors de l'animation des contenus en éducation à la sexualité auprès d'autistes adolescents?

3^e question – De quelle façon **le contexte** (ex. nombre d'ÉHDAA, l'expérience d'enseignement et d'animation, les contenus, etc.) dans lequel les membres du personnel scolaire animent les contenus en éducation à la sexualité influence les stratégies pédagogiques utilisées auprès des autistes adolescents?

4^e question – Quelle est **la perception face à l'éducation à la sexualité** des membres du personnel scolaire responsable de l'animation des contenus en éducation à la sexualité en contexte inclusif intégrant des autistes adolescents?

5^e question : Quelles sont les caractéristiques des compétences émotionnelles (**défis personnels**) des membres du personnel scolaire qui animent les contenus en éducation à la sexualité dans les classes ordinaires incluant des autistes adolescents?

4.2 Définition des variables

Les prochaines lignes de cette section permettront de définir les différentes variables qui ont été analysées dans cette étude. Tout d'abord, les besoins pédagogiques réfèrent aux stratégies pédagogiques et aux moyens mis en place par le personnel scolaire ou la direction pour favoriser l'animation. Dans le contexte de cette étude, les besoins pédagogiques s'apparentent principalement aux formations, à l'encadrement et au soutien que les pédagogues nécessitent pour animer les contenus en éducation à la sexualité. Ces informations seront recueillies dans la deuxième section du questionnaire en ligne par des questions ouvertes (voir Annexe F). Ensuite, la variable d'intérêt observée afin de décrire les défis professionnels des membres du personnel scolaire est les stratégies pédagogiques utilisées lors de l'animation des contenus en éducation à la sexualité auprès d'autistes adolescents. Les stratégies pédagogiques utilisées seront décrites à partir des réponses obtenues à la suite de la complétion du questionnaire portant sur les besoins pédagogiques en lien avec l'animation des contenus en éducation à la sexualité. Par la suite, la variable d'intérêt mesurée afin de décrire les défis contextuels est le contexte d'animation. Le contexte d'animation réfère aux données sociodémographiques liées à la pratique éducative et à la complétion du questionnaire portant sur la perception face à l'éducation à la sexualité. Il sera mesuré à l'aide de questions ouvertes et fermées à partir des sections du questionnaire en ligne portant sur les données sociodémographiques, les besoins pédagogiques et la perception face à l'éducation à la sexualité (voir Annexes E, F, H et I). Les questions portent, entre autres, sur le nombre d'années d'expérience de l'animateur en contexte inclusif, le nombre d'ÉHDAA et le nombre d'élèves dans leur classe, leur perception face au contenu en éducation à la sexualité, la formation qu'ils ont reçue, le soutien offert par leur établissement ainsi que le soutien social. Finalement, dans le but de décrire les défis personnels, la variable d'intérêt à l'étude est les CÉ. Les cinq CÉ (identification, compréhension, expression, régulation et utilisation) seront étudiées sous deux angles, les CÉ intrapersonnelles et les CÉ interpersonnelles (Mikolajczack *et al.*, 2014). Cette variable sera mesurée de façon quantitative à l'aide de la passation du PCÉ.

En regard de l'objectif de la recherche, des questions de recherche ainsi que les variables à l'étude qui en découlent, la prochaine section abordera les choix méthodologiques utilisés dans cette recherche.

5. MÉTHODOLOGIE

En continuité avec les sections précédentes, la démarche méthodologique élaborée dans le cadre de cette étude sera présentée. Les prochaines lignes aborderont le devis de recherche, les participantes à l'étude, le déroulement de l'étude, la méthode d'échantillonnage, les méthodes de collecte des données, l'analyse des données ainsi que les considérations éthiques.

5.1 *Devis de recherche*

Cette étude sera de type mixte en utilisant un devis de recherche concomitant imbriqué. Ce devis de recherche a été priorisé puisqu'il consiste à collecter des données à la fois qualitatives et quantitatives (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cadre de cette étude, les données qualitatives servent à guider la présente recherche (méthode prédominante) et les données quantitatives seront imbriquées à l'intérieur de la méthode qualitative afin d'appuyer quantitativement les résultats obtenus (Morse, 1991). Ces données (qualitatives et quantitatives) seront par la suite combinées pour décrire le contexte actuel entourant l'animation des contenus en éducation à la sexualité en classe ordinaire intégrant des autistes adolescents. La mise en commun des données qualitatives et quantitatives nourrira l'interprétation de ces données selon la perspective du modèle théorique d'Houssaye (1988) et du modèle conceptuel des compétences émotionnelles (Creswell, 2009; Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, les analyses qui en découleront serviront à explorer et comprendre davantage ce contexte d'animation en dressant un portrait global des besoins pédagogiques ainsi que des défis professionnels, contextuels et personnels que pourront présenter les membres du personnel scolaire responsables de l'animation de ces contenus. Ces données pourront également permettre de faire émerger des recommandations pour réduire les défis que peuvent présenter les membres du personnel scolaire face à l'animation de ces contenus. En somme, la pertinence de choisir un tel devis de recherche est qu'il permettra d'effectuer un portrait initial des besoins et des défis pour orienter les pistes de recherches futures en vue de favoriser l'amélioration des pratiques pédagogiques du personnel scolaire en lien avec l'éducation à la sexualité auprès d'autistes adolescents.

5.2 *Participantes à l'étude*

Au total, 11 participantes ont rempli les questionnaires. Toutes les participantes ont affirmé animer les contenus en éducation à la sexualité dans une classe ordinaire intégrant des autistes adolescents. Les régions administratives de résidence des participantes sont Chaudière-Appalaches ($n = 1$), Abitibi-Témiscamingue ($n = 2$), Saguenay-Lac-Saint-Jean ($n = 2$) et Mauricie-Centre-du-Québec ($n = 1$). Les participantes (P) sont toutes de sexe féminin (F). Elles sont âgées

entre 18 à 29 ans ($n = 1$), entre 30 et 39 ans ($n = 2$), entre 40 à 49 ans ($n = 1$) et entre 50 à 59 ans ($n = 2$). Quant au niveau de scolarité, 9 participantes détiennent un baccalauréat, 1 détient une maîtrise et 1 détient un certificat. Les fonctions actuelles des membres du personnel scolaire ayant répondu sont enseignantes ($n = 6$), enseignante en adaptation scolaire ($n = 1$), animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire ($n = 1$), conseillère pédagogique (CP; $n = 2$) et agente de réadaptation ($n = 1$). Un emploi à temps plein est occupé par 6 d'entre elles tandis que les autres occupent un emploi à temps partiel. Quant à l'expérience dans leur fonction, 4 participantes ont moins de 5 ans d'expérience, 3 participantes possèdent 5 à 10 ans d'expérience et 4 participantes possèdent plus de 15 ans d'expérience. Parmi les enseignantes interrogées ($n = 7$), les matières enseignées dans leur tâche habituelle varient (voir Tableau 2). Le Tableau 2 présente le résumé du portrait des participantes à l'étude.

Tableau 2
Portrait des participantes à l'étude (N=11)

P	Sexe	Âge	Niveau de scolarité	Fonction actuelle	Expérience	Matière enseignée
P 1	d.m. ²	d.m.	Baccalauréat	Enseignante	5 à 10 ans	Éthique et culture religieuse, projet personnel d'orientation, économie familiale.
P 2	d.m.	d.m.	Baccalauréat	Enseignante	Moins de 5 ans	Mathématiques
P 3	d.m.	d.m.	Baccalauréat	Enseignante	5 à 10 ans	Éthique et culture religieuse, Arts plastiques.
P 4	F	50-59 ans	Baccalauréat	Enseignante	15 ans et plus	Sciences
P 5	d.m.	18-29 ans	Baccalauréat	Enseignante	Moins de 5 ans	Mathématiques; Sciences.
P 6*	F	40-49 ans	Baccalauréat	Enseignante	15 ans et plus	Mathématiques; Français, Éthique et culture religieuse; Éducation physique
P 7*	d.m.	d.m.	Baccalauréat	Enseignante en adaptation scolaire	Moins de 5 ans	Mathématiques, Français, Sciences, Autonomie, Sensibilisation au marché du travail.
P 8*	F	50-59 ans	Maîtrise	Animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire	15 ans et plus	Ne s'applique pas.
P 9	F	30-39 ans	Baccalauréat	CP en éducation à la sexualité	5 à 10 ans	Ne s'applique pas.
P 10	F	30-39 ans	Baccalauréat	Agente de réadaptation	15 ans et plus	Ne s'applique pas.
P 11	d.m.	d.m.	Certificat	CP en éducation à la sexualité	Moins de 5 ans	Ne s'applique pas

Note : Les participantes suivies d'un astérisque (*) sont des participantes ayant affirmées qu'elles animaient les contenus en éducation à la sexualité en classe ordinaire dans un contexte inclusif mais que, suite à l'analyse des données, quelques éléments porte à confusion en ce qui a trait au respect des critères d'inclusion.

² Donnée manquante (d.m.)

En ce qui a trait au profil pédagogique des membres du personnel scolaire interrogés, 5 participantes ont déjà enseigné ou enseignent dans une classe adaptée ($n = 1$) tandis que 6 participantes n'ont jamais enseigné dans ce contexte. Parmi ces 11 participantes, 7 ont reçu une formation en pédagogie tels qu'un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire ($n = 1$), un baccalauréat en enseignement au secondaire ($n = 5$) et un baccalauréat en adaptation scolaire ($n = 1$). Concernant les sessions de perfectionnement et la formation quant à l'éducation à la sexualité, 7 membres du personnel scolaire en ont bénéficié dans le cadre de leur fonction actuelle. Le temps de formation varie selon les participantes de 15 heures et moins ($n = 3$), entre 15 et 60 heures ($n = 2$) et plus de 60 heures ($n = 2$). Le Tableau 3 présente le portrait exhaustif de la composition des classes de chacun des membres du personnel scolaire qui ont participé à l'étude.

Tableau 3
Portrait des classes des participantes à l'étude (N=11)

P	Niveau scolaire	Nombre moyen d'élèves dans les groupes.	Nombre moyen d'élèves autistes dans les groupes.	Nombre moyen d'ÉHDAA autre que le TSA dans les groupes.
P 1	Secondaire 1, 4, 5	18	1	4
P 2	Secondaire 3	26	1	5
P 3	Secondaire 1, 5	30	1	1
P 4	Secondaire 3, 5	30	1	5
P 5	Secondaire 3	24	1	5
P 6*	Élèves autistes du secondaire	Tous les élèves	Tous les élèves	Ne s'applique pas
P 7*	Secondaire 2	8	8	8
P 8*	Tous les niveaux du primaire	23	10	3
P 9	Primaire, secondaire, classes adaptées	23	0 à tous les élèves**	0 à tous les élèves
P 10	Secondaire 4, 5	30	2	5
P 11	Secondaire 1, 2	15	3	15

Note : * Les participantes suivies d'un astérisque (*) sont des participantes ayant affirmées qu'elles animaient les contenus en éducation à la sexualité en classe ordinaire dans un contexte inclusif mais que, suite à l'analyse des données, quelques éléments porte à confusion en ce qui a trait au respect des critères d'inclusion. ** La participante anime les contenus en éducation à la sexualité à tous les niveaux, dans les classes ordinaires et dans les classes adaptées. De ce fait, « 0 à tous les élèves » signifie qu'elle peut animer les contenus dans une classe ordinaire n'ayant pas d'élèves autistes, dans une classe ordinaire intégrant des élèves autistes et dans une classe adaptée comprenant seulement des élèves autistes.

Bien que toutes les participantes aient affirmé qu'elles animaient les contenus en éducation à la sexualité en classe ordinaire à des autistes adolescents et d'autres adolescents, suite à l'analyse

des questionnaires, quelques éléments portent à croire que certaines d'entre elles ne répondent pas aux critères d'inclusion. En effet, selon le portrait de leurs classes, les participantes 6 et 7 animent les contenus dans des classes composées seulement d'autistes. Quant à la participante 8, selon le niveau scolaire, elle animerait les contenus en éducation à la sexualité au niveau du primaire. Dans le Tableau 2 et le Tableau 3, ces participantes sont identifiées par un astérisque (*). Ces informations diminuent la crédibilité de la réponse concernant l'affirmation de la question de départ sur les critères d'inclusion à l'étude. Toutefois, il n'est pas possible de confirmer ces éléments auprès des participantes puisqu'ils s'agissaient d'un questionnaire en ligne. De ce fait, les questionnaires ont été conservés puisqu'il est possible d'identifier des moyens et des besoins pouvant être pertinents au-delà de l'âge des élèves et du contexte de la composition de leurs classes. Toutefois, ce biais doit être considéré dans la lecture de ce présent mémoire.

Enfin, parmi les 11 participantes, 6 participantes (P4, P5, P6, P8, P9 et P10) ont complété toutes les sections du questionnaire et 5 participantes (P1, P2, P3, P7 et P11) ont seulement complété la section portant sur les besoins pédagogiques (volet qualitatif de la recherche). Malgré le fait que cette décision présente un biais de recherche important, les données de ces questionnaires ont été conservées puisque les données qualitatives et quantitatives sont analysées de façon indépendante.

5.3 Déroulement de l'étude

Avant d'amorcer l'étude, une étudiante au baccalauréat en enseignement au secondaire et qui effectue également du remplacement dans une école secondaire a rempli le questionnaire dans son ensemble afin d'évaluer le temps requis et ajuster les documents d'informations (formulaire de consentement, lettres d'invitation). Cette personne ne fait pas partie des participantes à l'étude. Cette procédure a aussi permis de tester le visuel de la plateforme REDCap® et le corriger au besoin. Initialement, il était prévu d'effectuer le recrutement en distribuant, aux services des ressources éducatives de chaque commission scolaire ciblée, une invitation électronique sous forme de lettre (voir Annexe A). Cela avait pour objectif de solliciter leur collaboration afin que les directions de leurs écoles secondaires participent à ce projet de recherche en transmettant l'invitation aux membres du personnel concernés. Au total, 11 commissions scolaires ont été sollicitées pour participer à la présente étude. Toutefois, considérant le contexte entourant la pandémie de la COVID-19 ainsi que la fermeture des écoles du Québec quelque temps après que la phase de recrutement ait été lancée, il a été impossible pour ces Commissions scolaires d'assurer leur participation à l'étude. À ce moment, les contacts avec les milieux scolaires étaient

plus difficiles à développer puisque toutes les ressources étaient dirigées vers la gestion des mesures sanitaires. Les responsables (étudiante et directrice de recherche) ont tout de même choisi de poursuivre la démarche puisque le contexte entourant la pandémie ne démontrait aucune certitude quant à la réouverture des écoles et la fin des mesures sanitaires à court ou moyen terme. De ce fait, des mesures d'adaptation ont été mises en place pour tenter de remédier à la situation et mener à terme la présente recherche. Afin de remédier à la situation, avec l'accord du Comité éthique de la recherche de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (CÉR-UQAT), le recrutement a finalement été effectué sur les réseaux sociaux (pages ou groupes Facebook, parents, personnes concernées, professionnels et associations régionales en autisme) à l'aide d'une affiche de sollicitation.

Dans un premier temps, une première affiche a été publiée, accompagnée d'un texte pour solliciter des participants (phase 1; voir Annexe B). Toutefois, aucun questionnaire n'a été rempli en totalité. Dans un deuxième temps, afin que cette fois-ci, le recrutement des participants soit plus efficace, les responsables de la recherche ont décidé de prolonger la période de collecte des données et de modifier leurs stratégies de recrutement. Ainsi, une affiche modifiée a été publiée, accompagnée également d'un texte de sollicitation (phase 2; voir Annexe C). Cette fois-ci, l'esthétique de l'affiche la rendait plus attrayante et le contenu a été synthétisé. De plus, les mots-clés tels que #autisme, #TSA, #sexualité, #scolaire, #secondaire, #enseignement, #Psychoéducateur, #Psychoéducation, #Sexologue, #Enseignant, #Infirmierscolaire, #Travailsocial, #Éducationspécialisé, #Psychologue, #Conseillerpédagogique, et #Orthopédagogue ont été insérés dans la publication. Ces mots-clés permettent une plus grande visibilité. Sur l'affiche de sollicitation et dans le texte de la publication, un lien URL menant au sondage était inséré et dirigeait les personnes intéressées vers la page d'accueil du site Web hébergeant le questionnaire en ligne. De cette façon, les participants (membres du personnel scolaire) pouvaient accéder au questionnaire en ligne et le remplir individuellement.

La page d'accueil du site Web (hébergé par REDCap®) présente d'abord le document d'informations pour le sondage en ligne (voir Annexe D). Au bas de cette page, le participant doit répondre à la question « *J'accepte de participer à cette étude.* » et cocher la réponse « oui » pour donner son consentement et pouvoir remplir le questionnaire. Si le participant répond « non », ce dernier ne pourra pas avoir accès aux questions. À la suite de l'obtention du consentement, les participants pourront poursuivre à la page suivante du questionnaire et répondre à chacune des questions. Le temps de passation est de 75 minutes. Cette plateforme Web permet également aux participants de remplir le questionnaire en totalité ou de revenir le compléter ultérieurement à

l'aide d'un mot de passe. Pour faire suite à la collecte de données, les données qualitatives et quantitatives recueillies ont été analysées selon les méthodes décrites dans les prochaines lignes.

5.4 Méthode d'échantillonnage

Cette recherche a été réalisée auprès d'un échantillon de convenance (échantillon non probabiliste; Fortin et Gagnon, 2016). Comme mentionné précédemment, le recrutement de cette étude a été effectué par une publication sur les réseaux sociaux. Les critères d'inclusion pour participer à cette étude étaient les suivants : être un enseignant ou un membre du personnel scolaire, travailler auprès d'élèves du secondaire et animer les contenus en éducation à la sexualité en contexte intégrant des autistes adolescents et d'autres élèves. Il n'y avait aucun critère d'exclusion.

5.5 Méthodes de collecte des données

La méthode de collecte de données a été effectuée à l'aide d'un questionnaire autoadministré sur une plateforme Web combinant plusieurs outils choisis dans le but de répondre aux questions de recherche et de documenter les différentes variables à l'étude présentées dans la section abordant la méthodologie (Fortin et Gagnon, 2016; Houser, 2016). Dans le cadre de cette étude, l'utilisation du questionnaire autoadministré présentait plusieurs avantages soit d'obtenir un nombre plus élevé de répondants, et par le fait même, rejoindre les participants dans l'ensemble de la province du Québec (Fortin et Gagnon, 2016; Mann et Stewart, 2002). Ainsi, par le biais du recrutement sur les réseaux sociaux et l'auto-administration du questionnaire en ligne, il a été possible de recueillir des données issues de plusieurs régions québécoises, sans avoir à se déplacer.

L'utilisation du questionnaire autoadministré par le Web a présenté plusieurs avantages. Considérant la sensibilité du sujet à l'étude, cette méthode de collecte de données a permis de conserver l'anonymat des participantes. En effet, puisque ces dernières auraient pu ressentir un inconfort à discuter de sujet abordant l'animation des contenus en éducation à la sexualité, cela peut avoir eu pour effet qu'elles soient plus honnêtes lorsqu'elles répondent aux différentes questions. De plus, cette méthode n'est pas invasive pour les participantes à l'étude puisqu'aucun déplacement n'a été exigé. Ainsi, à l'aide d'un ordinateur ou d'une tablette électronique, elles ont pu remplir le questionnaire et elles ont eu la possibilité de prendre le temps qu'elles désiraient ainsi que de penser à leurs réponses avant de le soumettre. Pour finir, le questionnaire autoadministré par le Web est une méthode peu coûteuse et facilement accessible pour les participantes et les chercheurs (Alain et Dessureault, 2010; Eysenbach et Wyatt, 2002; Fortin et Gagnon, 2016; Heiervang et Goodman, 2011; Streiner, Norman et Cairney, 2015).

La plateforme Web REDCap® a été utilisée pour créer le questionnaire et gérer les données recueillies pendant et après la période de mise en production de l'étude. Cette plateforme a été priorisée puisqu'elle est administrée par l'université d'accueil de ce projet de recherche (UQAT) en plus de permettre de répondre à tous les avantages de la cueillette de données confidentielles par le biais d'une méthode électronique. Le questionnaire autoadministré sur la plateforme Web REDCap® a été divisé en cinq sections, soit : les données sociodémographiques (partie 1), les besoins pédagogiques, les CÉ, les perceptions face à l'éducation à la sexualité et les données sociodémographiques (partie 2). Les sections portant sur les données sociodémographiques, les CÉ ainsi que les perceptions face à l'éducation à la sexualité ont permis de collecter des données quantitatives (questions fermées) tandis que la section portant sur les besoins pédagogiques a visé principalement l'obtention de données qualitatives (questions ouvertes). Les instruments de mesure utilisés seront décrits dans les prochains paragraphes.

5.5.1 Instruments de mesure

Afin de mieux comprendre la méthodologie utilisée, les instruments de mesure qui ont permis d'élaborer le questionnaire autoadministré sur la plateforme REDCap® sont présentés.

5.5.1.1 Les données sociodémographiques

Le questionnaire portant sur les données sociodémographiques des participants a été élaboré à partir des travaux de Chbat (2004) et de Leblanc (2018). Ce questionnaire a été divisé en deux parties. La première partie se situe au début du questionnaire et comprend 14 questions (voir Annexe E). La seconde partie est située à la fin du questionnaire et comprend 4 questions (voir Annexe I). Au total, 18 questions fermées forment le questionnaire portant sur les données sociodémographiques qui permettent d'obtenir des informations quant aux caractéristiques personnelles (ex. âge, sexe), professionnelles (ex. scolarité, formations, expériences de travail) et contextuelles (ex. nombre d'élèves par classe, nombre d'ÉHDAA) des participants à l'étude.

5.5.1.2 Les besoins pédagogiques

Les besoins pédagogiques quant à l'animation des contenus en éducation à la sexualité ont été recueillis à l'aide d'un questionnaire autoadministré « maison » (voir Annexe F) inspiré de *l'Inventaire sur les besoins pédagogiques des nouveaux enseignants* du Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (2014) et du canevas d'entrevue de l'étude de Leblanc (2018) portant sur l'évaluation des besoins d'éducation à la sexualité en adaptation scolaire au niveau du secondaire. Le questionnaire comprend 17 questions ouvertes qui incitent les participants à faire part de leurs expériences et leurs points de vue sur les pratiques pédagogiques en lien avec

l'animation des contenus en éducation à la sexualité (ex. « *Quelles sont les ressources humaines et matérielles mises à votre disposition afin de faciliter votre animation des contenus d'éducation à la sexualité?* »).

5.5.1.3 Profil de compétences émotionnelles

Le *Profil de compétences émotionnelles* (PCÉ; voir Annexe G) est la version francophone traduite par Brasseur et Mikolajczak du *Profile of Emotional Competence* (PEC) élaboré par Brasseur, Grégoire, Bourdu et Mikolajczak (2013). Il permet de dresser un portrait des CÉ chez les adultes. Le PCÉ comprend 50 items auxquels les participants doivent répondre, selon la réponse qui correspond le mieux à leur situation générale, sur une échelle Likert à cinq points allant de 1 (pas du tout) à 5 (tout à fait). Un score élevé au PCÉ signifie que la personne a de bonnes capacités sur le plan de ses CÉ. Le PCÉ fournit un score moyen pour les CÉ intrapersonnelles (quotient émotionnel intrapersonnel) et un score moyen pour les CÉ interpersonnelles (quotient émotionnel interpersonnel) qui formeront, ensemble, un score total (quotient émotionnel). Les scores sont calculés en effectuant la moyenne de tous les items pour chacune des échelles. La version anglophone (PEC) présente de bonnes propriétés psychométriques sur le plan de la fidélité et de la validité. La fidélité de cet outil démontre une bonne cohérence inter-items avec un alpha de Cronbach de $\alpha = 0.88$. La validité du PEC a été évaluée à partir d'une analyse factorielle, une validité convergente et une validité de critère. L'analyse factorielle a permis de confirmer le modèle à deux facteurs (les CÉ intrapersonnelles et les CÉ interpersonnelles) élaboré à partir du modèle conceptuel de Mikolajczak et ses collaborateurs (2014). La validité convergente et la validité de critère ont été effectuées à l'aide de corrélations de Pearson entre les mesures obtenues dans le PEC et celles d'un autre instrument de mesure (*The Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form*; TEIQue-SF) et démontrent des résultats statistiquement significatifs (Brasseur *et al.*, 2013). Les résultats bruts obtenus de chacun des questionnaires seront comptabilisés sur la plateforme Web des auteurs (<https://emotional-competence.co/fr>) afin d'obtenir l'interprétation des résultats du profil de compétences émotionnelles de ces derniers.

5.5.1.4 Perception face à l'éducation à la sexualité

Le questionnaire autoadministré portant sur la perception face à l'éducation à la sexualité (voir Annexe H) est un questionnaire adapté des travaux de Jourdan et ses collaborateurs (2002). Le questionnaire original est un questionnaire utilisé afin de mesurer le regard que portent les enseignants du primaire face à l'éducation à la santé de leurs élèves. Aucune validation de ce questionnaire n'est disponible à ce jour. L'adaptation qui a été effectuée dans le cadre de la présente étude a été de changer les termes « la santé » pour « l'éducation à la sexualité ». Ainsi,

la question « La santé concerne autant les membres du personnel scolaire que les parents? » devient « L'éducation à la sexualité concerne autant les membres du personnel scolaire que les parents? ». Ce questionnaire comprend un total de 19 questions fermées où les participants sont amenés à répondre aux questions selon une échelle de type Likert à quatre points allant de « d'accord » à « pas d'accord ». Les données seront analysées à l'aide de statistiques descriptives (moyennes et écart-type). Les résultats obtenus permettront de décrire les différentes perceptions face aux contenus en éducation à la sexualité des participants à l'étude pour ainsi, dresser un portrait sommaire de ce contexte d'animation.

5.6 Analyse des données

La présente étude est élaborée à partir d'un devis de recherche mixte, concomitant imbriqué. Il sera donc question d'une collecte et d'une analyse de données qualitatives et quantitatives. D'une part, les données qualitatives obtenues dans la passation de la deuxième section du sondage en ligne ont été analysées à partir d'une analyse de contenu sans catégories prédéterminées. Les données recueillies ont été codées et une analyse thématique a été effectuée pour faire ressortir les catégories de thèmes ayant été le plus fréquemment rapportées (Loiselle, Profetto-McGrath, Polit et Beck, 2007). Ainsi, le nombre et la fréquence des thèmes ont été les principaux éléments afin de déterminer les catégories qui ont été analysées. Afin de déterminer la fiabilité et la crédibilité des thèmes émergeant, l'étudiante et la directrice du projet ont procédé à une classification indépendante suivie d'une mise en commun avec discussion. Cette démarche a permis de faire ressortir les besoins pédagogiques et les défis les plus fréquemment mentionnés par les membres du personnel scolaire concernées par l'animation des contenus en éducation à la sexualité (Fortin et Gagnon, 2016; L'Écuyer, 1987; Loiselle *et al.*, 2007; Paillé et Mucchielli, 2016).

D'autre part, les données quantitatives obtenues dans les autres sections du questionnaire en ligne seront analysées. Tout d'abord, un « code book » a été élaboré pour faciliter la codification de chacun des items. Par la suite, la plateforme REDCap® a permis d'exporter les données obtenues dans le logiciel SPSS® pour procéder à l'analyse des données quantitatives. Des statistiques descriptives (moyennes, écarts-types, étendues) seront effectuées pour décrire les défis professionnels, contextuels et personnels des animateurs en lien avec l'animation des contenus en éducation à la sexualité auprès des autistes adolescents en classe ordinaire.

Finalement, pour faire suite à l'analyse des deux volets de la recherche, les données qualitatives et quantitatives seront discutées selon la perspective du modèle théorique du triangle pédagogique d'Houssaye (1988) dans le but de mieux comprendre les enjeux liés à l'animation

des contenus en éducation à la sexualité en contexte inclusif intégrant à la fois, des autistes et d'autres adolescents (Creswell, 2009; Fortin et Gagnon, 2016). De ce fait, il sera possible de faire ressortir les besoins pédagogiques ainsi que les défis professionnels, contextuels et personnels des membres du personnel scolaire dans ce nouveau contexte éducatif.

5.7 Considérations éthiques

En lien avec ce qui vient d'être nommé, il est important d'aborder les considérations éthiques prises en compte dans le contexte de cette étude puisqu'il a été réalisé auprès d'êtres humains. Tout d'abord, la présente recherche a fait l'objet d'une évaluation par le Comité éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (CÉR-UQAT). Suite cette évaluation, le CÉR-UQAT a approuvé le projet de recherche soumis et a délivré un certificat attestant du respect des normes éthiques (voir Annexe J).

Ensuite, comme mentionné ci-dessus, lorsque les participants accèdent au sondage en ligne sur la page Web REDCap®, un document d'information pour le questionnaire en ligne (voir Annexe D) apparaît initialement dans le but d'expliquer le contenu de la recherche. Ainsi, toutes les personnes concernées par l'étude pouvaient lire cette première page afin de prendre conscience de tous les éléments en lien avec la recherche et consentir à participer à l'étude en répondant « oui » à la question « J'accepte de participer à cette étude. Il n'y avait pas de risques ou d'inconvénients quant à la participation à cette recherche mis à part le temps utilisé pour remplir le questionnaire en ligne. Toutefois, certains participants auraient pu ressentir un inconfort pendant qu'ils remplissaient le questionnaire en ligne puisque le sujet étudié peut susciter l'apparition d'émotions en lien avec des événements vécus dans le passé. Dans le but de diminuer les risques et les inconvénients en lien avec la présente étude, dans le document d'information pour le questionnaire en ligne et à la fin du questionnaire, les informations relatives à des services d'aide psychosociale ont été insérées (les personnes responsables de la recherche, formées en relation d'aide, les lignes téléphoniques info-social 811 et 1-866-APPELLE ainsi que leur programme d'aide aux employés). De plus, les coordonnées des responsables de la recherche étaient inscrites afin de les rendre disponibles aux participants qui auraient eu des questions ou s'il y aurait eu nécessité de les diriger vers les services appropriés à leurs besoins.

Finalement, les données collectées pour la présente étude ont été tenues strictement confidentielles. Les données ont été codées et rendues anonymes lors de leur importation du logiciel de sondage REDCap® vers le logiciel SPSS® pour l'analyse. Cet anonymat sera également préservé lors de la diffusion des résultats (communications orales et écrites). Les questionnaires complétés sont enregistrés sur le serveur de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

(UQAT) et sont accessibles seulement avec un mot de passe. Ces données conservées seront détruites à la suite du dépôt final du mémoire jusqu'à concurrence d'une période maximale de sept ans. Les participants à l'étude ne bénéficieront pas d'une indemnité compensatoire et les responsables de la recherche déclarent qu'il y a absence de conflit d'intérêts (réel ou apparent) en lien avec la présente étude et n'effectueront pas de commercialisation des résultats obtenus.

À la lumière du processus méthodologique de la recherche élaboré ci-dessus, la prochaine section abordera les résultats obtenus auprès des membres du personnel scolaire appelés à animer les contenus en éducation à la sexualité auprès d'autistes adolescents intégrés en classe ordinaire.

6. RÉSULTATS

Le processus méthodologique décrit à la section précédente a permis de collecter des données à la fois qualitatives et quantitatives. Les prochains paragraphes traiteront des résultats obtenus suite à l'analyse de ces données. L'analyse de contenus issus des données qualitatives et les statistiques descriptives ressorties des données quantitatives seront présentées en respectant l'ordre des sections du questionnaire en ligne. Ainsi, les résultats présenteront les éléments ressortis des quatre variables à l'étude soit, les besoins pédagogiques, les défis professionnels, les défis contextuels ainsi que les défis personnels.

6.1 *Les besoins pédagogiques*

Le questionnaire portant sur les besoins pédagogiques que peuvent présenter les membres du personnel scolaire dans le cadre de l'animation des contenus en éducation à la sexualité à des autistes adolescents en classe ordinaire a permis de recueillir des données qualitatives. Une analyse de contenus a été effectuée afin de ressortir les principaux besoins pédagogiques des participantes en lien avec les mesures d'adaptation et de différenciation pédagogiques qui favorisent l'apprentissage des autistes adolescents. Les prochaines lignes aborderont les besoins pédagogiques liés aux ressources matérielles, les besoins pédagogiques liés aux ressources humaines, le besoin de formation des membres du personnel scolaire ainsi que d'autres besoins pédagogiques soulevés.

6.1.1 Les besoins pédagogiques liés aux ressources matérielles

Les besoins pédagogiques en lien avec les ressources matérielles ont été analysés en considérant les ressources matérielles déjà existantes, les ressources matérielles qui faciliteraient l'apprentissage des autistes ainsi que les ressources matérielles qui faciliteraient la collaboration entre l'école et la famille pour l'éducation à la sexualité.

Il est important de souligner les ressources matérielles déjà mises à la disposition des membres du personnel scolaire interrogés. Une participante souligne qu'elle utilise le document comprenant les lignes directrices des contenus en éducation à la sexualité (P1). D'autres participantes mentionnent qu'elles ont accès à du matériel sous forme de support visuel pour soutenir leurs animations comme « un jeu en ligne, des échantillons de mode de contraception, une anatomie 3D de l'homme » (P5), des activités sur PowerPoint (P6) et une trousse fournie par l'infirmière scolaire (P7). Une participante soulève que « certains programmes offerts sont pertinents à utiliser auprès des élèves et demandent peu de modifications » (P11). Toutefois, d'autres participantes évoquent qu'elles ont à « tout bâtir » (P8), qu'elles ont « peu de matériel » (P4) ou encore, qu'elles n'ont aucune ressource mise à leur disposition (P2 et P3).

Des besoins pédagogiques en lien avec les ressources matérielles qui faciliteraient l'apprentissage des autistes adolescents en contexte inclusif ont été ressortis. Tout d'abord, des participantes mentionnent qu'elles auraient besoin de matériel clé en main pour les soutenir dans l'animation de ces contenus (P1, P5 et P8). Elles soulèvent, entre autres, qu'il n'y a « pas assez de situations bâties » (P5) et pas assez de « matériel et des animations clé en main » (P1). Ensuite, la majorité des participantes soulèvent un besoin en ce qui a trait à l'adaptation du matériel pour animer les contenus en éducation à la sexualité à des autistes adolescents en contexte inclusif (P4, P7, P8, P9, P10 et P11). En effet, elles soulignent l'importance d'offrir des contenus qui soient vulgarisés, du matériel et des images adaptés à la réalité tout en considérant les spécificités des autistes adolescents. Une participante témoigne qu'

Il est important de prendre le temps de développer des ateliers qui correspondent aux besoins des jeunes ou de prendre le temps de regarder les ateliers disponibles en éducation à la sexualité et voir les modifications qui pourraient être apportées afin que les contenus dispensés correspondent aux besoins et capacités des jeunes auxquels ils seront dispensés (P11).

Une autre participante précise que « les contenus sont faits pour les adolescents [non autistes]... qui ressentent et expriment ce qu'il y a en eux. Pour les élèves [autistes], c'est tout un défi » (P10). Dans cette optique, cette participante propose de « rendre plus clairs les contenus liés aux émotions vécues par le jeune [autiste] » (P10). Pour ce faire, des suggestions sont proposées par les participantes comme le développement d'outils tels que des illustrations spécifiques (P4) ou d'« avoir des ateliers où nous pouvons partir de la base [telles que les apprentissages qui concernent] les émotions, la connaissance de son corps, être capable de lire les émotions sur le visage de l'autre » (P8). Une autre participante soulève la pertinence d'avoir du matériel très précis en mentionnant que « peut-être que ce n'est pas si fou que ça d'avoir un guide des relations amoureuses détaillé » (P10). Dans un même ordre d'idées, la pertinence de développer du

matériel pour faciliter la communication avec les autistes adolescents est soulevée par quelques participantes (P4 et P6). Elles indiquent que les membres du personnel scolaire « ont besoin d'outils pour mieux comprendre ce qui se passe dans la tête d'un [autiste] et pour communiquer avec eux » (P4). Elles mentionnent l'importance du support visuel (P6) ainsi que d'avoir des « outils pour mieux communiquer avec eux [les autistes] » (P4). Par la suite, en ce qui concerne les directives du document pour les lignes directrices des contenus en éducation à la sexualité, une participante souligne que « le document de préparation [du MÉES est] beaucoup trop volumineux » et « beaucoup trop long à lire et analyser » (P10). Pour finir, il est soulevé qu'il serait également important pour les membres du personnel scolaire de s'informer et de faire des recherches quant au matériel déjà disponible en éducation à la sexualité afin de l'utiliser et l'adapter aux spécificités du jeune (P11).

Les participantes ont également soulevé des besoins pédagogiques en lien avec les ressources matérielles qui faciliteraient la collaboration entre l'école et la famille de l'autiste adolescent. En effet, ces dernières mentionnent plusieurs formes de ressources matérielles intéressantes à développer pour les soutenir dans la collaboration entre l'école et la famille. Une participante mentionne qu'il serait pertinent qu'elle ait accès à « un document qui explique les inquiétudes et les réalités que les parents ont face à leur ado » et qu'elle pourrait consulter pour savoir « comment répondre aux questions des parents » (P4). Une autre participante soulève la pertinence d'offrir une formation aux parents ayant pour objectif de « bien les accompagner à soutenir le développement d'une sexualité saine en fonction des besoins et des capacités de leur enfant » (P11). Des plus, une participante mentionne la pertinence d'offrir la possibilité aux familles de consulter des capsules vidéos (P8). Finalement, d'autres participantes soulèvent la pertinence de développer des ressources matérielles pour les parents sous forme de références Web. Elles suggèrent d'offrir la possibilité de consulter « des guides ressources en ligne » (P2) et de « fournir un inventaire de ressources Web intéressantes et pertinentes à consulter » (P11).

6.1.2 Les besoins pédagogiques liés aux ressources humaines

Parmi les réponses obtenues au questionnaire portant sur les besoins pédagogiques, les participantes ont également soulevé des besoins reliés aux ressources humaines. Ces données ont également été analysées selon les ressources humaines déjà disponibles et les ressources humaines qui aideraient les membres du personnel scolaire dans ce contexte d'animation. D'une part, plusieurs participantes ont déjà accès à certaines ressources humaines dans leur milieu de pratique respectif. Les ressources humaines déjà disponibles mentionnées par les participantes interrogées sont une conseillère ou un conseiller pédagogique en éducation à la sexualité (P1, P8

et P9), une technicienne ou un technicien en éducation spécialisée (P2, P4 et P5), une infirmière ou un infirmier (P5, P7 et P9), une animatrice ou un animateur à la vie étudiante (P5), une psychoéducatrice ou un psychoéducateur (P7) ainsi qu'une sexologue ou un sexologue (P9). Contrairement aux autres participantes, une participante mentionne qu'elle n'a aucune ressource humaine mise à sa disposition (P3).

D'autre part, la majorité des participantes soulèvent des besoins pédagogiques en lien avec les ressources humaines (P1, P4, P5, P6, P8, P9, P10 et P11). Une participante mentionne que « lorsqu'on parle d'intervention avec une clientèle précise, il faut parler de plus de ressources humaines [...] il faut penser à des ressources humaines et budgétaires de plus » (P10). Tout d'abord, des participantes notent le besoin d'accompagnement des membres du personnel scolaire dans ce contexte d'animation. Une participante souligne le manque d'accompagnement et ajoute que lorsqu'il y a présence d'antécédents problématiques de certains élèves, elle fait la demande d'être accompagnée par une technicienne ou un technicien en éducation spécialisée (P1). D'autres participantes soulèvent des pistes de solution quant aux besoins en ressources humaines telles qu'« avoir une éducatrice spécialisée qui connaît bien l'élève [autiste] lors des cours sur la sexualité » (P4) ou « s'assurer d'offrir des suivis personnalisés et individualisés selon les besoins du jeune » (P11). Ensuite, des participantes rapportent le besoin de soutien offert par une sexologue ou un sexologue (P1, P5, P6 et P9). Il est soulevé qu'il serait pertinent d'« intégrer davantage de sexologues en milieu scolaire » (P9). Selon les participantes interrogées, le sexologue pourrait les soutenir dans ce contexte d'animation de deux façons. D'un côté, elles soulignent qu'il serait intéressant qu'elles obtiennent le soutien d'une sexologue ou d'un sexologue pour animer les premières activités (P6 et P5). D'un autre côté, des participantes mentionnent qu'il serait intéressant d'avoir le soutien d'une sexologue ou d'un sexologue soit par « une rencontre avec une sexologue sur les questions des élèves et comment y répondre » (P5) et pouvoir avoir accès aux « suggestions d'une sexologue [sur les] faux pas à éviter » (P1). Finalement, l'expertise de professionnels formés, en sexologie ou en autisme, est sollicitée par les participantes pour la modification et l'approbation d'activités ou de programmes afin de qu'elles s'assurent d'utiliser du matériel qui correspond aux spécificités des élèves autistes (P5 et P8).

6.1.3 Besoin de formation des membres du personnel scolaire

Le besoin de formation a également été soulevé par les membres du personnel scolaire interrogés. Une participante mentionne que « les ressources sont disponibles afin de dispenser les contenus, il faut cependant que celles-ci soient formées et se sentent en mesure de dispenser les contenus » (P11). Dans cette optique, la majorité des participantes interrogées soulèvent un

besoin de formation (P1, P2, P4, P6, P8, P9 et P10). D'après les réponses obtenues, il est possible de distinguer trois types de formations. D'une part, le besoin de formation sur l'autisme est celui qui est le plus fréquemment ressorti (P2, P4, P6, P8 et P10). En lien avec la formation sur l'autisme, les besoins soulevés sont que les membres du personnel scolaire soient formés sur les particularités de l'autisme (P6, P8, P10) et qu'ils connaissent les différentes façons de communiquer et aborder certains sujets avec des autistes (P2 et P4). D'autre part, une participante mentionne la pertinence du besoin de formation en adaptation scolaire et en sexologie (P9).

Finalement, d'autres besoins pédagogiques ont été répertoriés par les participantes comme l'animation des contenus en éducation à la sexualité effectuée en petits groupes, l'adoption d'un style d'animation ayant un encadrement strict (P7) et le retrait du cours de l'élève autiste (P3).

6.2 Les défis professionnels

Les défis professionnels des participantes interrogées ont été répertoriés à l'aide d'analyses de contenus issues des données qualitatives du questionnaire portant sur les besoins pédagogiques. Les défis professionnels ont été analysés en lien avec les contenus en éducation à la sexualité, les adaptations à effectuer selon le style d'apprentissage de l'autiste adolescent, les avantages et les obstacles à animer les contenus en éducation à la sexualité en contexte inclusif ainsi que la pertinence des sessions de perfectionnement et de formation reçues.

6.2.1 Les défis professionnels liés aux contenus en éducation à la sexualité

Les participantes interrogées ont soulevé les composantes des contenus en éducation à la sexualité qui sont plus faciles à animer et d'autres composantes plus difficiles. D'abord, la composante qui facilite l'animation des contenus en éducation à la sexualité par les membres du personnel scolaire la plus fréquemment rapportée est l'animation effectuée à partir de matériaux pédagogiques fournis par exemple, des exercices et des présentations déjà montées (P2, P3, P5, P6 et P7). De plus, des participantes soulèvent qu'elles sont à l'aise de répondre aux questions des élèves (P2 et P7). Enfin, des participantes font part qu'elles sont à l'aise d'animer tous les contenus en éducation à la sexualité (P4, P8 et P9) ou plus à l'aise pour certains contenus spécifiques comme la violence dans les relations amoureuses (P10).

Ensuite, les participantes interrogées soulèvent plusieurs composantes qui sont plus difficiles en lien avec ce contexte d'animation. Bien que certaines participantes ont mentionné qu'elles avaient de la facilité à répondre aux questions de leurs élèves, d'autres participantes soulèvent une difficulté à ce niveau (P5 et P6). En effet, ces dernières appuient leurs propos en mentionnant

qu'elles ne savent pas « toutes les nuances à apporter pour bien répondre [aux questions] » (P5) et elles soulèvent qu'avec les autistes, il est important de leur fournir des explications détaillées et très précises (P6). D'autres composantes qui s'avèrent plus difficiles sont soulevées par les participantes telles que la gestion des antécédents ou des expériences problématiques de certains élèves (P1), la difficulté à trouver du matériel pédagogique (P2), l'animation des contenus en éducation à la sexualité en contexte inclusif intégrant des autistes adolescents (P3), la gestion de classe (P7) ainsi qu'aborder les sujets portant sur la sexualité (P10).

Pour finir, une participante rapporte des difficultés rencontrées en lien avec les contenus en éducation à la sexualité. Elle soulève que « les contenus sont lourds », « certains [contenus] sont difficile à intégrer » et que la « planification est difficile à faire tel que le ministère [...] l'exige » (P10).

6.2.2 Les mesures de différenciation pédagogique liées au style d'apprentissage de l'autiste

Les mesures de différenciation pédagogique à effectuer ont été ressorties par les membres du personnel scolaire interrogés en considérant les caractéristiques du style d'apprentissage de l'autiste adolescent. La majorité des participantes nomment au moins une mesure de différenciation pédagogique qu'elles doivent effectuer en lien avec l'animation des contenus auprès d'autistes adolescents. Une participante soulève ses préoccupations.

Mes préoccupations se retrouvent au niveau du moment où les contenus sont abordés auprès des jeunes. Il est également important que la manière dont les contenus seront présentés aux jeunes prenne en considération leur manière de traiter et d'analyser les informations et les situations auxquelles ils pourraient être confrontées afin qu'ils puissent développer les habiletés adéquates (P11).

En ce qui concerne le style d'apprentissage de l'élève, des participantes soulignent les difficultés de l'autiste à comprendre les concepts abstraits (P2 et P10). Une participante précise que « c'est comme si, avec eux, il faudrait avoir un manuel très précis avec des comportements à adopter » (P10). À titre d'exemple, cette même participante soulève qu'elle « clarifierait aussi les balises d'une relation amoureuse et de ses enjeux auprès de la clientèle [autiste] ». Dans un même ordre d'idées, plusieurs participantes mentionnent les difficultés dans la compréhension des concepts abstraits qui sont reliés aux émotions (P2, P3, P5 et P10). Certaines d'entre elles ajoutent que les autistes adolescents « ne détectent pas le 2^e degré, leurs émotions et ceux des autres », que « quand on parle de ressenti, on les perd » (P10) et qu'ils présenteraient des difficultés quant à la « la compréhension de l'autre et de ces émotions » (P5). Considérant cette particularité, elles soulignent qu'il serait important de leur offrir des « explications des concepts comme les émotions

et les nuances » (P2) et de « rendre plus clairs les contenus en lien avec les émotions vécues par le jeune [autiste] » (P10).

Selon certaines participantes, il serait pertinent de « tenir compte que parfois (même souvent) le jeune [autiste] a un degré de maturité inférieur à son âge véritable » (P6). Dans cette optique, il est rapporté qu'il serait pertinent que le jeune puisse avoir accès à une éducation à la sexualité qui prend en considération l'âge développemental de l'autiste plutôt que son âge chronologique. Une participante explique ce qui suit.

Les contenus proposés sont pertinents pour l'ensemble des élèves. Cependant, la dysynchronie présente entre l'âge biologique et l'âge affectif demeure un enjeu dans l'enseignement des contenus en éducation à la sexualité auprès des élèves [autistes]. Bien qu'il demeure pertinent et important que ces jeunes reçoivent la même information que leurs pairs, leurs besoins affectifs devraient être pris en considération afin d'offrir une gradation qui prend en considération ces besoins (P11).

Pour faire suite à ces propos, des participantes mentionnent que leurs animations doivent être adaptées en portant une attention aux particularités liées à la compréhension des concepts enseignés (P6, P10 et P11). De plus, une participante note des difficultés présentes sur le plan de la communication (4).

D'autres mesures de différenciation pédagogique en lien avec le style d'apprentissage de l'élève autiste ont été soulevées par les participantes interrogées telles que l'importance de l'exactitude des propos en fournissant des explications et des réponses explicites aux questions des élèves autistes (P6) ainsi que de « prendre en considération la maturité affective des élèves » (P11). Pour finir, une participante souligne une autre caractéristique en mentionnant qu'« ils [les autistes] n'ont pas le « filtre » d'un adolescent neurotypique alors cela peut causer des commentaires, des situations inappropriées » (P7). Dans l'ensemble, ces caractéristiques ont toutes été soulevées afin que les membres du personnel scolaire responsables de l'animation des contenus en éducation à la sexualité à des autistes adolescents en classe ordinaire aient la capacité de mettre en place des mesures de différenciation pédagogique en considérant le style d'apprentissage de ce dernier.

6.2.3 Les avantages et les obstacles de l'animation des contenus en éducation à la sexualité

Parmi les réponses aux questions, il a été possible de faire ressortir plusieurs avantages et désavantages en lien avec l'animation des contenus en éducation à la sexualité à des autistes adolescents en contexte inclusif. D'une part, plusieurs participantes ont affirmé que l'animation de ces contenus dans ce contexte présente des avantages (P1, P2, P5, P8, P9, P10 et P11). Quelques participantes ont témoigné. Tout d'abord, le souci d'inclusion scolaire des autistes est

un avantage nommé par les participantes. Elles appuient leurs propos en mentionnant que « tous les jeunes devraient avoir accès à ces contenus » (P8), que les mesures d'adaptation « répondrai[en]t aussi à un besoin chez [d'autres élèves] » (P10) et que ces mesures d'adaptation permettraient d'« éviter qu'ils [les autistes adolescents] se sentent exclus » (P11). Ensuite, elles mentionnent que les animations des contenus en éducation à la sexualité en contexte d'intégration scolaire « permettent aux élèves [non autistes] de comprendre la perception des élèves [autistes] » (P1) et que cela permettraient également aux autistes d'« avoir une nouvelle conception des émotions et des interactions sociales » (P5). Finalement, une participante soulève qu'il y a « moins de planification différente » (P2) puisqu'une seule planification de l'animation est nécessaire.

D'autre part, la majorité des membres du personnel scolaire interrogés soulèvent des obstacles quant à l'animation des contenus en éducation à la sexualité en contexte inclusif (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10 et P11). Tout d'abord, un des obstacles soulevés est la compréhension différente d'un autiste en comparaison avec celle d'une autre personne (P6) et que « les élèves [autistes] n'interprètent pas les situations de la même manière que les [autres] jeunes » (P10). Ensuite, des participantes mentionnent des obstacles en lien avec les explications données concernant des concepts abstraits tels que les émotions ou les nuances (P2 et P5). D'autres obstacles sont mentionnés par les participantes en ce qui a trait à la perception de l'élève autiste des autres élèves (P1) et les réactions du jeune qui peuvent survenir pendant ou après l'animation (P8). Enfin, les rencontres préalables servant à préparer l'autiste adolescent aux contenus abordés dans les cours d'éducation à la sexualité seraient banalisées par les animateurs (P9).

6.2.4 Session de perfectionnement et formation reçue en éducation à la sexualité

Dans la section portant sur la description des participants à l'étude, il a été mentionné que six participantes avaient suivi une session de perfectionnement ou une formation en lien avec l'éducation à la sexualité (P2, P5, P6, P8, P9 et P10). À la question « Cette formation vous a-t-elle été utile? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi? », les participantes ont soulevé plusieurs points positifs en lien avec l'utilité de ces sessions de perfectionnement ou les formations reçues. La pertinence de la formation offerte serait liée à l'animation par une sexologue ou un sexologue (P2, P5, P6 et P8). Une participante a ajouté l'utilité de suivre une formation qui est adaptée à l'autisme (P6). Finalement, une participante souligne que ces sessions de perfectionnement ou de formations reçues lui ont permis d'acquérir un « bagage intéressant et des idées d'animation » (P10). En revanche, aucun commentaire n'a été rapporté en ce qui a trait aux raisons pour lesquelles la formation n'aurait pas été utile.

6.3 Les défis contextuels

Les défis contextuels vécus par les membres du personnel scolaire qui animent les contenus en éducation à la sexualité en classe ordinaire intégrant des autistes adolescents comprennent plusieurs éléments en lien avec le contexte d'animation à l'étude. Les données servant à définir les défis contextuels ont été répertoriées à l'aide de données qualitatives à partir du questionnaire portant sur les besoins pédagogiques et à l'aide des données quantitatives du questionnaire portant sur la perception face à l'éducation à la sexualité. Dans un premier temps, les prochaines lignes traiteront des thèmes abordés dans l'outil de collecte de données qualitatives (*Les besoins pédagogiques*) soit, la perception des participantes envers la pertinence des contenus en éducation à la sexualité, l'influence des collègues de travail, l'importance d'aborder les contenus en éducation à la sexualité en contexte inclusif ainsi que d'autres défis contextuels présents. Dans un deuxième temps, les résultats quantitatifs issus d'analyses descriptives seront présentés en lien avec la perception globale des participantes envers l'éducation à la sexualité.

6.3.1 La perception envers la pertinence des contenus en éducation à la sexualité

La perception des membres du personnel scolaire interrogés envers la pertinence des contenus en éducation à la sexualité s'avère positive pour la plupart des participantes (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9 et P11). La perception varie de « grande » (P2), « important » (P3), « pertinent » (P1, P6 et P11), « très pertinent » (P7) à « la meilleure affaire du monde! » (P9). D'un côté, une participante précise la pertinence d'aborder les contenus en éducation à la sexualité avec tous les élèves, incluant les autistes, puisque « souvent les élèves ne sont pas à l'aise de discuter d'un tel sujet avec leurs parents, mais avec un enseignant, ils se sentent moins jugés et plus distants d'eux, alors ils sont plus à l'aise » (P7). D'un autre côté, une autre participante souligne la pertinence en mentionnant que « le contenu permet à tous les élèves d'entendre parler de la sexualité et ainsi découvrir leur propre sexualité » (P8). Toutefois, contrairement aux autres participantes, une participante ne partage pas le même point de vue que ces consœurs. Elle souligne la complexité de l'animation en lien avec le style d'apprentissage de l'autiste adolescent, la difficulté à intégrer certains contenus ainsi que la « lourdeur » des contenus en éducation à la sexualité (P10).

6.3.2 Les collaborations

La collaboration entre l'école et la famille ainsi que la collaboration intersectorielle (avec les différents partenaires) ont été soulevées par les participantes comme étant des défis reliés au contexte d'animation. Dans un premier temps, des participantes soulignent l'importance d'améliorer la collaboration avec la famille (P2, P4, P6, P10 et P11). Ces dernières démontrent

cette importance en mentionnant les défis qui entravent la collaboration entre l'école et la famille telles que la communication difficile avec les parents (P2, P4 et P11), le « manque de connaissances provenant des parents » (P11) et l'obtention de l'accord des parents (P6). Une participante évoque que « travailler en collaboration école-famille serait un plus du programme » (P10). Dans un deuxième temps, la collaboration intersectorielle a également été soulevée. Une participante mentionne que « travailler aussi avec les partenaires qui œuvrent avec ces élèves serait aussi un plus » (P10).

6.3.3 L'influence des collègues de travail

L'attitude et la perception des collègues de travail des participantes à l'étude ont pu être analysées parmi les questions du questionnaire portant sur les besoins pédagogiques. D'une part, à la question, « L'éducation à la sexualité est-elle reconnue comme une matière importante auprès de vos collègues? », des participantes affirment que l'éducation à la sexualité est reconnue importante par leurs collègues (P4, P7, P10 et P11). Une participante souligne que « l'éducation sexuelle a toujours été importante même lorsqu'elle n'était pas mise de l'avant par le Ministre... Dans les écoles, il est important de parler de sexualité pour avoir des adultes connaissants ! » (P10). Une autre participante fait part de son point de vue.

Une forte majorité des problèmes rapportés par les adolescents sont reliés à la sexualité dans son ensemble. Le fait que les jeunes aient accès à une quantité impressionnante d'informations concernant la sexualité, mais qu'ils soient si mal informés est une triste réalité très présente auprès des jeunes. Je crois qu'une forte majorité des membres du personnel œuvrant au secondaire sont conscients des besoins. Cependant, je ne crois pas que la majorité des enseignants se sentent prêts et disposés à dispenser les contenus auprès des élèves (P11).

D'autre part, plusieurs participantes soulèvent qu'elles croient que l'éducation à la sexualité n'est pas importante auprès de leurs collègues de travail (P1, P5, P6, P8 et P9). Selon quelques participantes, l'éducation à la sexualité ne serait « pas assez prise au sérieux par certains enseignants réfractaires » (P5) et une participante est préoccupée par « le malaise et la maladresse de certains enseignants » (P9). Les raisons soulevées qui portent à croire que l'éducation à la sexualité n'est pas importante auprès des collègues de travail sont la surcharge de travail (P1), les tabous entourant la sexualité (P2), la nouveauté de cette animation (P2), la flexibilité et la souplesse du cadre de l'animation des contenus en éducation à la sexualité (P2) ainsi que le manque de formation (P2). Une participante ajoute que certains collègues croient que les contenus en éducation à la sexualité ne seraient pas de la responsabilité des membres du personnel scolaire (P5). Finalement, considérant que les contenus en éducation à la sexualité ne sont pas évalués, des participantes mentionnent qu'ils s'avèreraient moins importants que

d'autres matières puisque « les matières à sanction³ semblent nettement plus populaires » (P9) et que les « mathématiques et français sont les matières importantes » (P6).

6.3.4 L'importance d'aborder les contenus en éducation à la sexualité en contexte inclusif

L'importance d'aborder les contenus en éducation à la sexualité en contexte inclusif a aussi été un élément soulevé en lien avec les défis contextuels. D'un côté, les participantes soulignent l'importance pour les jeunes de participer aux animations des contenus en éducation à la sexualité pour plusieurs raisons. En effet, cela permet un « échange plus hétérogène » (P5), puisqu'elles ont le « souci que les classes soient inclusives » (P8), et pour que les autistes « puissent entendre les réponses et questions de leurs collègues » (P5). Une participante souligne également que c'est important d'animer les contenus en éducation à la sexualité, car il pourrait manquer de temps à animer à la fois aux autistes et à la fois aux autres adolescentes et adolescents (P10).

D'un autre côté, une participante mentionne qu'elle n'est pas en accord ni en désaccord. Elle explique que « l'important est de prendre en considération les besoins et les capacités du jeune. Si le contenu doit être modifié afin de répondre adéquatement aux besoins du jeune, il importe d'offrir un enseignement plus individualisé » (P11).

Finalement, d'autres participantes soulignent qu'elles ne sont pas en accord avec ce contexte d'animation puisque c'est du « cas par cas » (P6). Tandis qu'une participante souligne qu'il « serait encore mieux de le faire [l'animation des contenus en éducation à la sexualité] avec des [autistes] seulement » (P10).

6.3.5 Les autres défis contextuels présents

Parmi les autres défis contextuels présents dans le cadre de cette animation se trouvent les contacts et le lien de confiance établi avec l'autiste adolescent. Concernant les contacts, certaines participantes mentionnent qu'elles ont un bon contact avec le jeune (P2, P3, P6, P7 et P8) tandis que d'autres ont peu ou pas de contact avec ce dernier (P5, P9, P10). En ce qui a trait au lien établi avec le jeune, des participantes soulignent avoir développé un bon lien de confiance ou s'efforcent de bien le développer (P1, P4, P6). D'autres défis contextuels concernent la préoccupation des membres du personnel scolaire envers les attitudes des autres jeunes de la

³ Selon les participantes, les matières à sanction font référence aux manières obligatoires qui font l'objet d'évaluation et qui sont déterminantes pour l'élève dans la réussite de son parcours scolaire. Par exemple, le français, les mathématiques et l'anglais sont des matières à sanction puisqu'elles sont évaluées et obligatoires à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

classe qui peut s'avérer un défi contextuel. Une participante soulève l'importance du respect de la clientèle et s'inquiète du fait « que le jeune soit intimidé et qu'il ne soit pas capable de s'exprimer devant le groupe de peur des commentaires des pairs » (P3). Une autre participante souligne la difficulté en lien avec la gestion de ses « émotions et les inconforts concernant un sujet si personnel et délicat » (P5).

6.3.6 La perception face à l'éducation à la sexualité

Le questionnaire portant sur la perception face à l'éducation à la sexualité a été rempli par six participantes (P4, P5, P6, P8, P9 et P10). Ce questionnaire a permis de faire ressortir la perception, dans son ensemble, de l'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire par les participantes. Le Tableau 4 présente la proportion des réponses obtenues par les participantes.

Tableau 4**Pourcentage lié aux réponses obtenues du questionnaire portant sur la perception face à l'éducation à la sexualité (ÉS; n=6)**

Énoncés	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas	Pas d'accord
1. C'est l'un des rôles des membres du personnel scolaire que de contribuer à l'épanouissement sexuel des adolescentes et des adolescents.	50 %	33,3 %	16,7 %	0 %
2. L'ÉS concerne autant les membres du personnel scolaire que les parents.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %
3. L'ÉS relève exclusivement de l'éducation familiale.	0 %	16,7 %	16,7 %	66,7 %
4. Un membre du personnel scolaire n'a pas le droit de donner des directives dans le domaine de l'ÉS.	16,7 %	0 %	33,3 %	50 %
5. Le membre du personnel scolaire doit être un exemple.	83,3 %	16,7 %	0 %	0 %
6. L'ÉS doit se limiter à donner des informations scientifiques concernant l'anatomie et la prévention des ITSS.	0 %	0 %	0 %	100 %
7. L'ÉS, c'est l'apprentissage de certains comportements favorables en lien avec la santé sexuelle.	83,3 %	0 %	0 %	16,7 %
8. Animer les contenus d'ÉS, c'est prendre en compte les rythmes de vie à l'école, l'organisation des activités, l'environnement architectural, etc.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %
9. Animer les contenus d'ÉS, c'est favoriser l'éveil et la curiosité pour lutter contre les stéréotypes et les habitudes qui bloquent toute modification de comportement.	100 %	0 %	0 %	0 %
10. Animer les contenus d'ÉS, c'est donner les moyens aux adolescents de vouloir, pouvoir, et savoir faire des choix éclairés et responsables pour leur santé sexuelle et celle des autres.	100 %	0 %	0 %	0 %
11. Pour être efficace, une action en ÉS doit durer tout au long de la scolarité de l'enfant.	100 %	0 %	0 %	0 %
12. Une action concernant l'ÉS de l'adolescente et de l'adolescent ne peut être efficace qu'avec un travail avec des partenaires extérieurs à l'école.	50 %	33,3 %	16,7 %	0 %
13. Il est impossible d'associer les adolescentes et les adolescents comme partenaires dans un projet, de la conception à la réalisation et à l'évaluation.	33,3 %	0 %	33,3 %	33,3 %
14. La pression sociale sur les matières fondamentales laisse peu de place à l'ÉS.	50 %	33,3 %	16,7 %	0 %
15. L'ÉS est inutile, car elle est systématiquement inefficace.	0 %	0 %	0 %	100 %
16. L'ÉS n'est pas l'affaire des membres du personnel scolaire, car ce dernier n'est pas compétent dans ce domaine.	0 %	16,7 %	16,7 %	66,7 %
17. L'ÉS à l'école peut permettre de prévenir des problèmes de santé sexuelle ultérieurs.	83,3 %	0 %	16,7 %	0 %
18. L'ÉS à l'école est principalement l'affaire des médecins et infirmières scolaires.	0 %	0 %	50 %	50 %

Source : Adapté de Jourdan *et al.* (2002)

Tout d'abord, toutes les participantes sont du même avis sur certains énoncés. En effet, elles sont toutes en accord pour que les contenus en éducation à la sexualité n'abordent pas seulement des thèmes liés à la santé physique (item 6). Quant à l'animation de ces contenus, toutes les participantes sont en accord pour décrire leur rôle comme étant de favoriser l'éveil et la curiosité des jeunes afin de diminuer les stéréotypes et les habitudes qui ne leur permettent pas d'adopter des comportements positifs (item 9). Dans un même ordre d'idées, elles soutiennent également que leur rôle consiste à offrir aux adolescentes et aux adolescents, des moyens pour qu'ils puissent faire des choix éclairés et responsables pour leur santé sexuelle et celle des autres (item 10). De plus, elles sont toutes en accord pour affirmer que l'éducation à la sexualité est efficace lorsqu'elle est intégrée pendant tout le parcours scolaire du jeune (item 11). Enfin, toutes les participantes sont en désaccord avec l'énoncé qui mentionne que l'éducation à la sexualité est inutile, car elle est systématiquement inefficace (item 15).

Ensuite, les participantes s'entendent pour être « d'accord » ou « plutôt d'accord » pour certains énoncés et « pas d'accord » ou « plutôt pas » d'accord pour d'autres. Elles soutiennent que le personnel scolaire et les parents sont concernés par l'éducation à la sexualité (d'accord, $n = 4$; plutôt d'accord, $n = 2$; item 2). Elles sont également « d'accord » ($n = 5$) et « plutôt d'accord » ($n = 1$) pour affirmer que les membres du personnel scolaire doivent être un exemple pour les jeunes (item 5). Concernant l'animation des contenus en éducation à la sexualité, les participantes sont « en accord » ($n = 4$) et « plutôt d'accord » ($n = 2$) pour affirmer que les contenus dispensés doivent prendre en considération l'environnement scolaire (item 8). Finalement, les participantes partagent également une opinion similaire concernant le dernier énoncé. Elles sont toutes « pas d'accord » ($n = 3$) ou « plutôt pas » d'accord ($n = 3$) avec l'énoncé qui affirme que l'éducation à la sexualité relève essentiellement des médecins et infirmières scolaires (item 18).

Par la suite, d'autres énoncés présentaient un résultat prédominant, mais ayant une minorité de participantes qui n'étaient pas en accord avec ses consœurs. Les participantes ne sont « pas d'accord » ($n = 4$) et « plutôt pas » d'accord ($n = 1$) en ce qui concerne l'affirmation que le milieu familial assume l'entière responsabilité de l'éducation à la sexualité tandis qu'une personne est « plutôt d'accord » ($n = 1$) avec cet énoncé (item 3). Pour ce qui est de l'énoncé qui aborde que l'éducation à la sexualité est l'apprentissage de certains comportements favorables, la majorité des participantes sont « d'accord » ($n = 5$) tandis qu'une participante n'est « pas d'accord » ($n = 1$; item 7). Par ailleurs, la plupart des participantes ne sont « pas d'accord » ($n = 4$) ou « plutôt pas » d'accord ($n = 1$) pour affirmer que les membres du personnel scolaire n'ont pas les

compétences pour avoir la responsabilité de l'éducation à la sexualité. En revanche, une participante soulève qu'elle est « plutôt d'accord » ($n = 1$) avec cet énoncé (item 16). Enfin, les résultats en lien avec l'affirmation que la prévention des problèmes de santé sexuelle se ferait par l'éducation à la sexualité, cinq participantes sont « d'accord » ($n = 5$) comparativement à une qui est « plutôt pas » en accord ($n = 1$; item 17).

Les autres énoncés présentent des résultats qui soutiennent des opinions plus dispersées par les participantes. Ces dernières sont « d'accord » ($n = 3$) ou « plutôt d'accord » ($n = 2$) concernant la contribution de leur rôle à l'épanouissement sexuel des adolescentes et des adolescents tandis qu'une personne n'est « plutôt pas » d'accord ($n = 1$; item 1). La majorité des participantes ne sont « pas d'accord » ($n = 3$) ou « plutôt pas » d'accord ($n = 2$) avec l'énoncé qui stipule que les membres du personnel scolaire n'ont pas le droit de donner des directives sur l'éducation à la sexualité des jeunes tandis qu'une participante est « d'accord » ($n = 1$) avec cet énoncé (item 4). D'autres participantes soulèvent leur accord (« d'accord », $n = 3$; « plutôt d'accord », $n = 2$) en ce qui concerne que le travail en collaboration avec différents partenaires augmenterait l'efficacité de l'éducation à la sexualité. En revanche, une participante est « plutôt pas » d'accord ($n = 1$) avec cet énoncé (item 12). Selon deux participantes ($n = 2$), il est impossible d'inclure les adolescentes et les adolescents dans la conception, la réalisation et l'évaluation de l'éducation à la sexualité comparativement à deux participantes qui ne sont « plutôt pas » d'accord ($n = 2$) et deux participantes qui ne sont « pas d'accord » ($n = 2$) avec cet énoncé (item 13). Pour finir, plusieurs d'entre elles sont « d'accord » ($n = 3$) et « plutôt d'accord » ($n = 2$) avec le fait que la pression sociale exercée sur les matières fondamentales laisserait peu de place à l'éducation à la sexualité contrairement à une participante qui n'est « plutôt pas » d'accord avec l'énoncé ($n = 1$; item 14).

En guise de conclusion, à la fin de ce questionnaire, une question était posée aux participantes, « Comment évaluez-vous votre intérêt pour l'éducation à la sexualité? ». Ces dernières devaient inscrire un chiffre entre 1 et 10. Plus elles étaient motivées, plus la note se rapprochait de 10. En somme, trois participantes ont évalué leur intérêt à 10/10 (P4, P9, P10), une participante à 9/10 (P5), une participante à 8/10 (P6) et une dernière participante évalue son intérêt à 1/10 (P8).

6.4 Les défis personnels

Les données qui concernent les défis personnels ont été collectées à l'aide de questions ouvertes (données qualitatives) issues du questionnaire portant sur les besoins pédagogiques et de questions fermées (données quantitatives) provenant du *Profil de compétences émotionnelles (PCÉ)*. Les résultats seront présentés selon deux méthodes d'analyse de données, soit, une

analyse de contenu abordant les préoccupations envers la condition autistique de l'adolescente ou de l'adolescent et les compétences essentielles à développer ainsi que des analyses descriptives révélant les résultats du PCÉ.

6.4.1 Les préoccupations envers la condition autistique de l'adolescent

D'après les réponses obtenues par les participantes de l'étude, il a été possible de soulever deux principales préoccupations que vivent les membres du personnel scolaire envers la condition du jeune. La première préoccupation nommée est le risque que le jeune s'exprime difficilement et qu'il se fasse intimider (P3). La seconde est que l'« animation ne permette pas à un [autiste] d'être rejoint » (P8).

6.4.2 Les compétences essentielles à développer

Les compétences essentielles à développer par les membres du personnel scolaire qui animent les contenus en éducation à la sexualité à des autistes adolescents et d'autres élèves ont principalement été répondues à la question « Selon vous, quelles sont les compétences essentielles pour animer un programme d'éducation à la sexualité en classes ordinaires intégrant des autistes adolescents? ». Tout d'abord, la formation est une compétence qui est le plus fréquemment mentionnée à cette question. La formation peut se traduire sous diverses formes soit, une formation générale (P6), une formation en lien avec l'autisme (P8, P9 et P10), une formation en pédagogie (P8) ainsi qu'une formation en lien avec les contenus en éducation à la sexualité (P9). Ensuite, selon les participantes, l'ouverture (P1), l'ouverture d'esprit (P5), le respect (P1 et P5) ainsi que le développement d'un lien de confiance avec l'élève (P2 et P3) sont tous des compétences à développer par l'animateur ayant pour objectif de favoriser l'apprentissage des autistes adolescents. Pour finir, l'aisance est aussi un élément qui a été soulevé par quelques participantes. Elles soulignent l'importance d'être à l'aise avec les contenus en éducation à la sexualité (P1, P9 et P10), d'être à l'aise avec le jeune (P3) ainsi qu'être à l'aise avec sa propre sexualité (P8).

6.4.3 Les résultats au *Profil de compétences émotionnelles (PCÉ)*

Les compétences émotionnelles (CÉ) des membres du personnel scolaire interrogés ont été évaluées à partir du PCÉ (Brasseur et Mikolajczak, 2012). Ce questionnaire a permis de dresser un portrait des CÉ des participantes interrogées (n=6). Ces dernières ont répondu à 50 items sur une échelle Likert à cinq points allant de 1 (pas du tout) à 5 (tout à fait) en indiquant la réponse qui correspondait le mieux à leur situation. À partir des réponses obtenues, quatre scores sont calculés : 1) le quotient émotionnel (QÉ) intrapersonnel (introspection de ses propres émotions),

2) le QÉ interpersonnel (en lien avec les émotions de l'autre), 3) le QÉ total ainsi que 4) le pourcentage indiquant le rang du participant en comparaison avec le nombre de personnes dans l'ensemble de la population qui ont un score inférieur à celui-ci. Plus que le participant obtient un score élevé, cela signifie que ce dernier possède de bonnes capacités sur le plan de ses CÉ. Le Tableau 5 présente les résultats obtenus de ce questionnaire qui a été rempli par six participantes (P4, P5, P6, P8, P9 et P10).

Tableau 5
Les scores des participantes au PCÉ (n=6)

Participant	P4	P5	P6	P8	P9	P10
QÉ intrapersonnel	85	110	107	112	122	114
QÉ interpersonnel	66	113	125	98	131	126
QÉ total	73	113	117	105	129	122
Pourcentage	5 %	80 %	85 %	60 %	95 %	90 %

D'après les résultats présentés au Tableau 5, cinq participantes présentent un score égal ou supérieur à 60 % (P5, P6, P8, P9 et P10) tandis qu'une participante a obtenu un score inférieur. Pour effectuer les analyses, la participante ayant obtenu un score de 5 % a été isolée des autres participantes afin d'éviter que ce résultat hors-norme ne contamine les analyses. Les résultats rapportés dans les prochaines lignes concernent les cinq participantes ayant obtenu un score égal ou supérieur à 60 % ($n = 5$) et, par la suite, les différences significatives en lien avec la participante ayant obtenu un score inférieur seront abordées ($n = 1$).

D'abord, suite aux analyses descriptives effectuées, les proportions des réponses obtenues par les participantes ($n = 5$) pour chacun des 50 items du PCÉ ont été ressorties (voir Annexe K). D'après ces données, il a été possible de rendre compte des ressemblances entre les différents profils des participantes à l'étude. D'une part, des similarités ont été observées en ce qui concerne les compétences émotionnelles en lien avec la capacité à faire une introspection de ses propres émotions. Les participantes affirment que leurs émotions n'apparaissent « jamais » ($n = 3$) ou « presque jamais » ($n = 2$) sans qu'elles comprennent d'où elles viennent (item 1) et que cela ne leur arrive « jamais » ($n = 1$) ou « presque jamais » ($n = 4$) de ne pas comprendre pourquoi elles réagissent comme elles réagissent (item 2). Elles ont également toutes « souvent » ($n = 1$) ou « très souvent » ($n = 4$) de la facilité à savoir si elles sont contentes, fières d'elle ou détendues lorsqu'elles se sentent bien (item 6). De plus, elles indiquent qu'il est « souvent » ($n = 4$) et « très

souvent » ($n = 1$) facile de trouver les mots pour décrire ce qu'elles ressentent (item 8). Elles sont aussi « souvent » ($n = 3$) et « très souvent » ($n = 2$) capables de déterminer le lien avec une situation qui les a touchées lorsqu'elles se sentent mal (item 10). Elles essaient également « souvent » ($n = 1$) et « très souvent » ($n = 4$) d'apprendre des situations ou des émotions difficiles (item 22). Enfin, lorsqu'elles sont tristes, il leur arrive « pas du tout » ($n = 3$) ou « presque pas du tout » item ($n = 2$) de ne pas savoir pour quelles raisons elles sont tristes (item 43).

D'autre part, les participantes ont en commun d'autres énoncées du questionnaire en ce qui a trait à la capacité que l'individu possède en lien avec les émotions de l'autre. Elles savent « souvent » ($n = 2$) ou « très souvent » ($n = 3$) lorsqu'une personne est en colère, triste, ou joyeuse même si elle ne parle pas (item 7). Il est « souvent » ($n = 3$) et « très souvent » ($n = 2$) facile pour elles de comprendre les raisons pour lesquelles les gens ressentent ce qu'ils ressentent (item 14). Lorsque leurs proches réagissent, elles comprennent « toujours » ($n = 2$) ou « presque toujours » ($n = 3$) pourquoi ils réagissent ainsi (item 18). De plus, elles sauraient toutes « toujours » quoi faire si quelqu'un venait les voir en pleurs ($n = 5$, item 27). Elles trouvent « toujours » ($n = 4$) ou « presque toujours » ($n = 1$) ce que les autres ressentent (item 30) et elles n'ont « jamais » ($n = 3$) ou « presque jamais » ($n = 2$) de difficulté à faire le lien entre les réactions d'une personne et ce qu'elle a vécu (item 34). Elles n'essaient « pas du tout » ($n = 4$) ou « presque pas du tout » ($n = 1$) d'éviter que les gens leur parlent de leurs problèmes (item 31). Elles affirment toutes être douées pour remonter le moral des gens (tout à fait, $n = 3$; presque tout à fait, $n = 2$; item 33). Cela ne leur arrive « jamais » ($n = 2$) ou « presque jamais » ($n = 3$) d'être surprises par la réaction de certaines personnes parce qu'elles n'avaient pas perçu leur mauvaise humeur (item 40). Il leur arrive « jamais » ($n = 2$) ou « presque jamais » ($n = 3$) de ne pas savoir l'état émotionnel des personnes autour d'elles (item 44). Elles soulèvent que « souvent » ($n = 2$) et « très souvent » ($n = 3$), les autres leur mentionnent qu'elles sont de bonnes confidentes (item 45). Finalement, elles ne sont « jamais » ($n = 3$) ou « presque jamais » ($n = 2$) mal à l'aise lorsqu'elles entendent les autres raconter quelque chose de difficile (item 46).

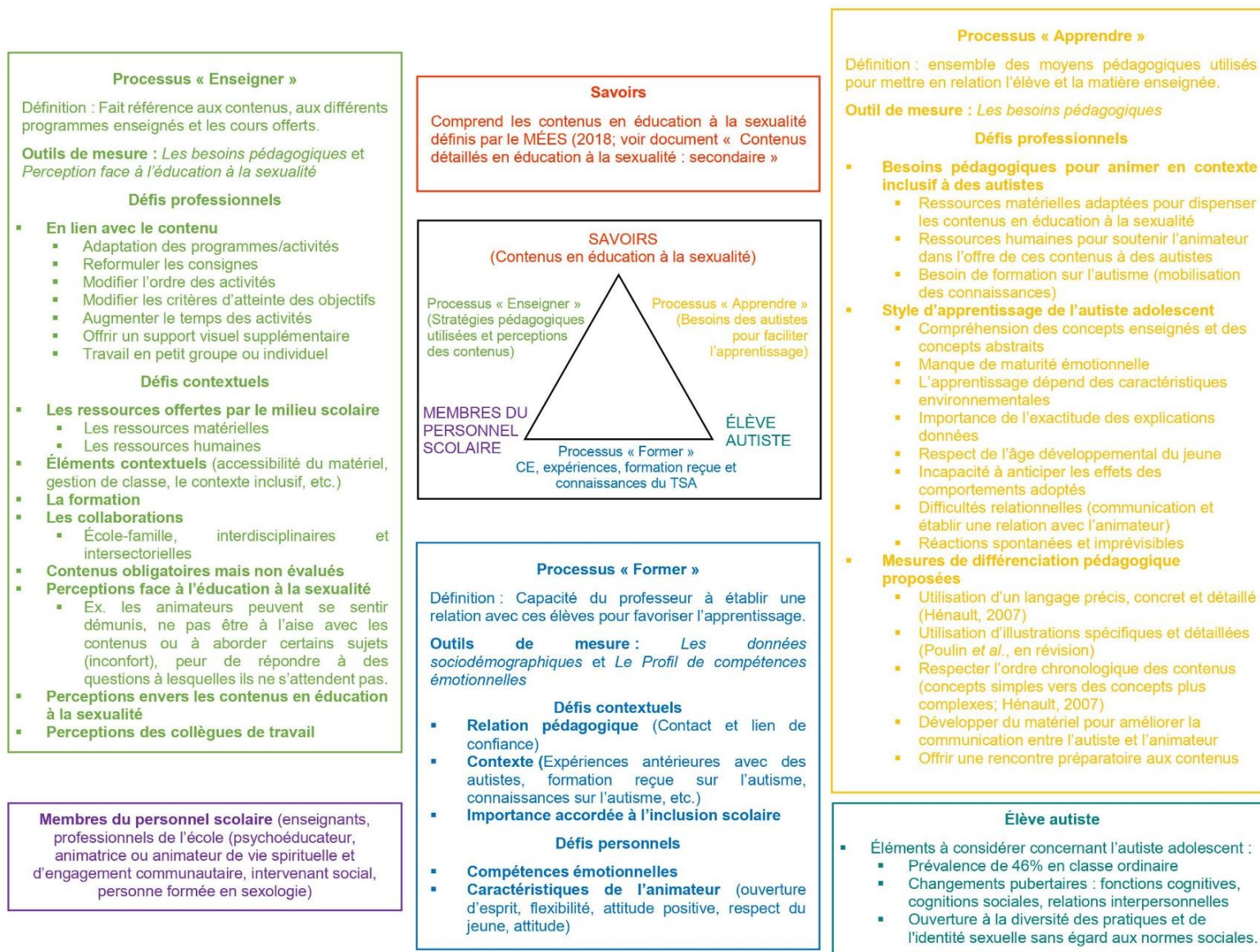
Par la suite, il est possible de constater qu'une participante s'est démarquée quant aux scores obtenus au PCÉ (résultat dont les cases sont grisées; voir Annexe K). Les différences marquées entre les réponses obtenues par les participantes ont été analysées en comparaison avec cette participante afin de ressortir les éléments qui la différencient de ses consœurs. Du côté des résultats intrapersonnels, cette dernière semble présenter plus de difficulté à reconnaître les manifestations de ses émotions ainsi que la raison pour laquelle ses émotions surgissent. Elle présente aussi moins de facilité à exprimer ses émotions. Du côté des résultats interpersonnels,

il semble qu'il serait plus difficile pour elle, comparativement à ses collègues, de comprendre les émotions des gens ainsi que de savoir de quelle façon réagir avec quelqu'un qui vit certaines émotions ou situations plus complexes (pleurs, colère, confidences). Enfin, elle serait aussi moins douée pour interagir avec les autres, par exemple, pour remonter le moral, agir comme confidente ou motiver les gens.

En regard des résultats obtenus, la prochaine section porte sur la discussion et mettra en lumière l'interprétation de ces résultats en approfondissant ceux-ci selon le cadre théorique de l'adaptation du triangle pédagogique d'Houssaye (1988).

7. DISCUSSION

La présente section fera l'objet de la discussion en regard des résultats obtenus. Tout au long du processus méthodologique utilisé, l'objectif de l'étude a été d'explorer les besoins pédagogiques ainsi que les défis professionnels, contextuels et personnels des membres du personnel scolaire au secondaire qui sont responsables de l'animation des contenus en éducation à la sexualité dans les classes ordinaires intégrant des autistes adolescents et d'autres élèves. Les résultats obtenus des variables à l'étude seront interprétés selon le schéma adapté du triangle pédagogique d'Houssaye (1988). Chacun des processus de l'adaptation du triangle pédagogique seront abordés soit, le processus « enseigner », le processus « apprendre » et le processus « former » dans le but de dégager les besoins pédagogiques ainsi que les défis professionnels, contextuels et personnels des membres du personnel scolaire en lien avec les besoins d'adaptation qui correspondent aux besoins spécifiques des élèves autistes. Afin de synthétiser le contenu de cette section, la figure 3 ci-dessous permet de résumer et illustrer tous les éléments entourant l'adaptation de ce schéma aux fins du projet de recherche.



La relation pédagogique constitue la base pour transmettre l'information et animer les contenus de façon optimale auprès des autistes adolescents intégrés dans les classes ordinaires au secondaire.

Figure 3
Schémas de l'adaptation du triangle pédagogique

Dans un premier temps, le processus « enseigner » sera décrit en lien avec les stratégies pédagogiques utilisées pour dispenser les contenus en éducation à la sexualité, les éléments du contexte qui peuvent influencer la qualité de l'animation (la formation et les collaborations), les perceptions reliées à l'éducation à la sexualité et aux contenus ainsi que la perception des collègues de travail face à ce contexte d'animation. Ces éléments permettront de décrire la relation entre les membres du personnel scolaire et les contenus en éducation à la sexualité. Ainsi, des défis professionnels seront explorés en répondant à la question « Quelles sont les difficultés vécues par les membres du personnel scolaire lors de l'animation des contenus en éducation à la sexualité auprès d'autistes adolescents? ». De plus, des défis contextuels seront également explorés en répondant à la question « Quelle est la perception face à l'éducation à la sexualité des membres du personnel scolaire responsable de l'animation des contenus en éducation à la sexualité en contexte inclusif intégrant des autistes adolescents? » et à la question « De quelle façon le contexte dans lequel les membres du personnel scolaire animent les contenus en éducation à la sexualité influence les stratégies pédagogiques utilisées auprès des autistes adolescents? ».

Avant de débiter, les éléments du contexte actuel ont été décrits par les participantes. En effet, les différents milieux de pratique ont déjà mis en place des mesures quant aux ressources matérielles et humaines. Les ressources matérielles offertes sont principalement des supports visuels (jeu en ligne, échantillons de mode de contraception, anatomie 3D de l'homme, activités sur diapositives, trousse fournie par l'infirmière scolaire). Tandis que les ressources humaines disponibles sont principalement le support offert par des ressources professionnelles (conseillère ou conseiller pédagogique en éducation à la sexualité, technicienne ou technicien en éducation spécialisée, infirmière ou infirmier, animatrice ou animateur à la vie étudiante, psychoéducatrice ou psychoéducateur, sexologue). Bien que ces mesures aient été nommées par les participantes, il est important de considérer qu'elles ne sont pas disponibles dans tous les milieux scolaires. De plus, tel que précisé par l'Ordre professionnel des sexologues du Québec (OPSQ) : « Étant encadré par le système professionnel et ayant développé une expertise en matière de sexualité humaine, le sexologue représente le professionnel le mieux outillé pour offrir ses services en éducation à la sexualité dans les milieux scolaires » (2017, p.3). Toutefois, seulement une participante souligne qu'elle a accès au soutien d'un sexologue comme ressource humaine. La responsabilité des milieux scolaires d'offrir du soutien aux membres de leur personnel demeure importante. Cela est reconnu comme étant un facteur contribuant à favoriser l'inclusion de l'élève autiste (Osborne et Reed, 2011). Toutefois, selon l'analyse des propos évoqués par les participantes, il est possible de déduire qu'à elles seules, les mesures rapportées sont

insuffisantes pour soutenir l'apprentissage des élèves autistes de façon optimale. Dans une approche inclusive, elles doivent adopter une variété de mesures de différenciation pédagogique particulières pour animer les contenus en éducation à la sexualité à la fois, à des autistes et d'autres élèves.

Tout d'abord, des éléments contextuels plus difficiles à intégrer ont été soulevés. En effet, l'accessibilité au matériel pédagogique, la gestion de classe, la gestion des antécédents ou des expériences problématiques de certains élèves et le simple fait d'aborder des sujets portant sur la sexualité sont des éléments ressortis par les participantes. De plus, l'animation des contenus en éducation à la sexualité en contexte inclusif intégrant des autistes serait en soi, un obstacle à l'animation. Ces obstacles peuvent contribuer à une difficulté pour l'animateur de concilier à la fois, l'animation des contenus en éducation à la sexualité, les besoins spécifiques du jeune autiste et la gestion de la classe (Baghdadli *et al.*, 2011).

Ensuite, parmi les éléments du contexte qui favoriseraient l'animation des contenus en éducation à la sexualité se retrouve, la formation et les collaborations. D'une part, les sessions de perfectionnement et la formation en lien avec les contenus offerts (éducation à la sexualité) contribueraient à augmenter l'aisance des participantes à animer ces contenus (Beaulieu, 2010). Parmi les participantes (N = 11), six d'entre elles ont suivi une session de perfectionnement ou une formation en lien avec l'éducation à la sexualité (54,5 %). Les participantes nomment plusieurs éléments positifs apportés par ces sessions de perfectionnement ou de formation à leur pratique. De plus, elles soutiennent que l'animation effectuée par une sexologue augmenterait la pertinence de la formation offerte ($n = 4$). Toutefois, il est rapporté par Poulin et ses collaborateurs (2021) qu'au-delà de la formation, les personnes formées doivent intégrer les contenus par la mobilisation des connaissances et l'accompagnement de leurs pratiques. D'autre part, les collaborations (intersectorielle, interdisciplinaire ou école-famille) peuvent être un facteur contribuant au déroulement harmonieux de l'éducation à la sexualité pour les jeunes autistes. D'ailleurs, le développement des collaborations fait partie des recommandations soulevées par Poulin et ses collaborateurs (2021) et l'OPSQ (2017). Or, des auteurs soulèvent que les collaborations peuvent être difficiles à arrimer (Busby *et al.*, 2012; Ruel, 2014). Ces propos sont confirmés par les participantes. D'un côté, la collaboration entre l'école et la famille peut être entravée par des difficultés de communication avec les parents, un manque de connaissances de ces derniers ainsi que des difficultés à obtenir leur accord pour la participation du jeune. Ces obstacles à la collaboration peuvent s'expliquer de certaines façons. Certains auteurs rapportent que les besoins en matière de sexualité des jeunes autistes peuvent être sous-estimés par les

parents (Corona *et al.*, 2016; Dewinter *et al.*, 2015) et d'autres auteurs mentionnent qu'ils peuvent se sentir démunis face à cette réalité (Descheneaux *et al.*, 2018; MSSS, 2017) donc les solutions doivent être diversifiées. Des auteurs soutiennent qu'il est nécessaire de favoriser la collaboration école-famille (MÉES, 2011, Poulin *et al.*, 2021). Des solutions sont proposées par les participantes pour favoriser la collaboration entre le milieu scolaire et l'école ainsi que pour soutenir les parents. Il est proposé de rendre accessible un document expliquant les réalités et les inquiétudes que les parents peuvent avoir face à l'éducation à la sexualité de leur enfant. Il est aussi suggéré de leur offrir une formation pour les accompagner dans cette éducation. Enfin, un autre moyen de favoriser la collaboration école-famille est de développer des ressources matérielles adressées aux parents (capsules vidéos, guides ressources en ligne, inventaire de ressources Web). D'un autre côté, la collaboration intersectorielle a également été évoquée en soutenant qu'elle permettrait de bonifier la qualité de l'animation de l'éducation à la sexualité. Elle est également fortement recommandée par l'OPSQ (2020), qui suggère de bonifier les collaborations, par exemple avec le Réseau de la santé et des services sociaux et les organismes communautaires.

Par la suite, des défis contextuels liés à la perception globale et envers les contenus en éducation à la sexualité des membres du personnel scolaire sont également présents à l'intérieur de ce processus. Tout d'abord, la perception globale des membres du personnel scolaire a été évaluée à partir du questionnaire *Perception face à l'éducation à la sexualité* ($n = 6$). Cette composante a été explorée puisqu'en combinaison avec une attitude positive de l'animateur envers l'autisme, elle contribuerait à la réussite de l'inclusion scolaire de l'autiste adolescent (Syriopoulou-Delli *et al.*, 2012). Dans l'ensemble, l'intérêt que la majorité des participantes ($n = 5$) accorde à l'éducation à la sexualité révèle qu'il est nécessaire selon elle d'offrir ces contenus dans le milieu scolaire (note égale ou supérieure à 8/10). Tous d'abord, cet intérêt se définit par les effets positifs de leur rôle sur les jeunes autistes tels que diminuer les stéréotypes et les mauvaises habitudes liées à la sexualité, les soutenir à faire des choix éclairés et responsables, pour eux et pour les autres ainsi que prévenir les problèmes de santé sexuelle. En ce sens, leur rôle contribuerait à l'épanouissement sexuel de ces jeunes. De plus, elles accordent une importance à ce rôle au même titre que les médecins et les infirmières et croient qu'elles ont les compétences pour avoir la responsabilité de l'animation des contenus en éducation à la sexualité ($n = 5$). Enfin, l'éducation à la sexualité ne serait pas systématiquement inefficace à leurs yeux. Par contre, elles soutiennent que la pression sociale exercée sur les matières fondamentales laisse peu de place à cette éducation ($n = 5$).

En lien avec ce qui précède, la perception des participantes interrogées concernant la pertinence des contenus en éducation à la sexualité est également positive ($n = 9$). Les participantes appuient leur positivisme en mentionnant que les adolescentes et les adolescents doivent tous entendre parler de sexualité pour découvrir leur propre sexualité. Elles soulèvent que cette éducation leur permet de discuter avec quelqu'un d'autre s'ils n'étaient pas à l'aise de le faire dans leur milieu familial. Il demeure donc important que ces jeunes aient la possibilité de discuter de ces sujets avec quelqu'un en qui ils ont confiance. Cela démontre encore plus la pertinence d'aborder les contenus en éducation à la sexualité dans le milieu scolaire. Aussi, il est possible que la perception positive des contenus en éducation à la sexualité ait un impact sur l'attitude positive de l'animateur envers cette pratique d'animation. Selon Hénault (2007), ce positivisme favoriserait les apprentissages par les autistes adolescents tout en diminuant les tabous et la stigmatisation associée. Enfin, contrairement à ses consœurs, une participante rapporte des difficultés rencontrées en lien avec l'intégration, la complexité ainsi que la planification difficile des contenus en éducation à la sexualité. Il serait possible de faire un lien entre ces propos et les éléments attribués au désintérêt des collègues de travail face à l'éducation à la sexualité. La surcharge de travail, le manque de temps ainsi que le manque d'espace dans la grille-matière pour intégrer les contenus pourraient ainsi contribuer à la perception de la complexité et du travail laborieux qu'engendre l'intégration de ces contenus dans la programmation scolaire.

Pour finir, la perception des collègues de travail est aussi un défi contextuel relié à ce processus. Les résultats mettent en lumière deux opinions partagées. D'un côté, les collègues de travail considéreraient les contenus en éducation à la sexualité comme étant importants ($n = 4$) tandis que d'un autre côté, les collègues n'y accorderaient pas d'importance ($n = 5$). Selon les participantes interrogées, l'éducation à la sexualité ne serait pas assez prise au sérieux et certains enseignants seraient réfractaires à animer ces contenus. Les résultats dégagent que cette attitude négative pourrait être due à la surcharge de travail déjà présente dans le milieu scolaire, les tabous entourant la sexualité, la nouveauté, la flexibilité et la souplesse de ce contexte d'animation ainsi que le manque de formation. Aussi, les contenus en éducation à la sexualité seraient perçus comme étant moins importants auprès des collègues puisqu'ils ne sont pas une matière évaluée comparativement à d'autres matières comme le français. En lien avec ce qui précède, les travaux de Curchod-Ruedi et ses collaborateurs (2013) soulignent l'importance d'un climat scolaire positif comme facteur de protection au bien-être professionnel. Ils suggèrent, entre autres, des concertations régulières et égalitaires entre les membres du personnel scolaire ayant pour objectif d'accroître l'investissement de tous les acteurs présents

dans le milieu scolaire. Ainsi, les responsables des contenus en éducation à la sexualité pourraient se sentir appuyés par leurs collègues de travail.

Dans un deuxième temps, le processus « apprendre » met en relation les savoirs et l'élève autiste. Pour ce faire, les besoins d'apprentissage des autistes adolescents ont été identifiés en lien avec les ressources matérielles et humaines ainsi que leur style d'apprentissage. Les résultats ont permis de dégager des mesures de différenciation pédagogique favorables à la transmission des savoirs entourant l'éducation à la sexualité auprès de ces jeunes. Ainsi, l'analyse de ce processus a permis de répondre à la question de recherche « Quels sont les besoins pédagogiques répertoriés par les membres du personnel scolaire en lien avec l'animation des contenus en éducation à la sexualité auprès d'autistes inclus en classe ordinaire au secondaire? ». De plus, elle a également permis de rendre compte des défis professionnels envers les mesures de différenciation pédagogique à effectuer en lien avec le style d'apprentissage des autistes adolescents en répondant à la question, « Quelles sont les difficultés vécues par les membres du personnel scolaire lors de l'animation des contenus en éducation à la sexualité auprès d'autistes adolescents? ».

Tout d'abord, les résultats mettent en lumière les besoins pédagogiques soulevés par les participantes sur le plan des ressources matérielles et humaines. Weiss et ses collaborateurs (2019) justifient la pertinence de faire émerger ces besoins pédagogiques en soulevant que le manque de soutien offert par le milieu scolaire et le sentiment d'être livré à soi-même augmente considérablement le stress des membres du personnel pour effectuer leur travail de façon optimale. Cela concerne également ceux qui présentent une attitude positive face à la philosophie de l'inclusion scolaire (Weiss, Muckenthaler, Heimlich, Kuechler et Kiel, 2019). D'une part, les ressources matérielles regroupent plusieurs mesures de différenciation pédagogique à développer pour soutenir les animateurs. Le manque de matériel pour amorcer les animations est un élément soulevé par les participantes pour soutenir l'animation de ces contenus. Pour faciliter les apprentissages, il est également suggéré que ce matériel soit adapté aux besoins spécifiques de l'autisme. De ce fait, il est proposé d'offrir du matériel plus détaillé comme des illustrations et différents supports visuels (diapositives avec textes et images, guide ressource en ligne, vidéo). Watkins et ses collaborateurs (2019) recommandent l'utilisation de supports visuels pour faciliter l'apprentissage des élèves autistes. À ce sujet, une participante soulève qu'il existe déjà du matériel pertinent en lien avec les contenus présentés et que celui-ci demande peu d'adaptation. Par exemple, le RÉCIT a développé et lancé en 2019 une page Web dédiée aux ressources pédagogiques pour l'éducation à la sexualité

(<https://educationsexualite.recitdp.qc.ca/>). Ces ressources existent, mais le manque de temps et la surcharge de travail des membres du personnel scolaire ne leur permettent pas d'effectuer les démarches nécessaires pour planifier leur animation (Duquet et Gagnon, 2019). Selon Poulin et ses collaborateurs (2021), il est suggéré de dégager du temps aux membres du personnel scolaire responsables de l'animation des contenus en éducation à la sexualité afin qu'ils puissent effectuer des recherches pour trouver le matériel qui s'applique à leur contexte. Ainsi, ils pourraient s'assurer d'offrir des ateliers qui correspondent, à la fois, aux besoins du jeune et aux objectifs de ces contenus. Ce temps pourrait aussi servir à faire des rencontres avec les autistes pour les préparer à l'animation avant et pour récupérer les questions après. Des collaborations à l'interne ou avec des partenaires pourraient aussi être bâties. Dans le même ordre d'idées, des besoins pédagogiques en lien avec les ressources humaines ont été ressortis par les participantes à l'étude ($n = 8$). L'accompagnement par un professionnel serait une façon de soutenir les membres du personnel scolaire dans ce contexte d'animation. Pour les élèves ayant des spécificités particulières reliées aux contenus enseignés, les solutions proposées par les participantes sont d'accompagner le jeune par une technicienne ou un technicien en éducation spécialisée et lui offrir un suivi individualisé. Un autre moyen soulevé est d'offrir un soutien par une sexologue ou un sexologue soit par l'animation directe (pendant les animations) ou indirecte (soutien). L'OPSQ (2020) mentionne que

Les sexologues œuvrant en commissions scolaires représentent un atout unique pour soutenir une équipe dans l'implantation d'une démarche d'éducation à la sexualité à travers ces divers rôles. Il ne s'agit pas ici de donner le mandat au seul sexologue, mais de miser sur son expertise pour collaborer avec l'équipe-école (p. 14).

Ainsi, il est recommandé que des sexologues soient embauchés par des commissions scolaires pour accompagner le personnel enseignant par le soutien, l'offre de formation et dans leur appropriation des contenus (OPSQ, 2020; Poulin *et al.*, 2021). Cette recommandation faciliterait aussi la collaboration entre les partenaires concernés par l'éducation à la sexualité (OPSQ, 2020) comme les Centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS). De plus, les résultats démontrent que les participantes souhaiteraient avoir du matériel ayant l'approbation de professionnels détenant une expertise dans ce domaine. Finalement, le besoin de formation sur l'autisme soulevé par la majorité des participantes démontre l'importance qu'accordent les animateurs de connaître l'autisme pour dispenser les contenus en éducation à la sexualité à des adolescents autistes. La connaissance des particularités de l'autisme ainsi que le développement de compétences pour communiquer et aborder certains sujets avec les autistes adolescents seraient bénéfique pour les animateurs dans ce contexte d'animation. De plus, en complément avec ce qui précède, une formation en adaptation scolaire et en sexologie seraient

également des éléments qui favoriseraient le sentiment d'auto-efficacité des membres du personnel scolaire envers l'animation des contenus en éducation à la sexualité (Gaudreau *et al.*, 2012).

Ensuite, le style d'apprentissage des autistes adolescents fait partie des défis professionnels susceptibles d'entraver l'animation des contenus en éducation à la sexualité en contexte inclusif. En effet, la majorité des participantes ($n = 10$) soulève que des mesures de différenciations pédagogiques doivent être appliquées pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves. Plusieurs auteurs relèvent des particularités d'apprentissage liées à l'autisme. Tel que mentionné ci-haut, les différences sur le plan des fonctions cognitives, des cognitions sociales, des particularités sensorielles et des relations interpersonnelles de l'autiste adolescent peuvent rendre plus difficile l'apprentissage des contenus en éducation à la sexualité. Ces caractéristiques demandent une attention particulière par les membres du personnel scolaire pour offrir les contenus en éducation à la sexualité à ces jeunes (Hénault, 2006; 2007; Nader-Grosbois, 2011). Selon des auteurs, le manque de connaissances en lien avec le sujet, les jugements erronés de certaines situations et la compréhension plus ardue des intentions et désirs de l'autre sont des particularités de l'autisme qui doivent être considérées (Hénault, 2007; Sullivan et Caterino, 2008). En plus de l'intolérance à l'incertitude des autistes adolescents (Busby *et al.*, 2012), leurs difficultés à comprendre les concepts abstraits (les comportements de séduction, le consentement et l'intimité) constituent des défis pour les membres du personnel scolaire qui les accompagnent dans ces apprentissages. Ainsi, ces éléments seraient des facteurs contribuant à la complexité de l'animation des contenus en éducation à la sexualité. En effet, selon les participantes à l'étude, il est plus complexe d'aborder les concepts abstraits puisqu'ils ne sont pas interprétés de la même façon par les autistes et les autres élèves. De plus, ils ne peuvent pas être encadrés et orientés par des lignes directrices précises donc les certitudes se font rares. Selon les participantes, les émotions, les nuances et la compréhension des expressions au deuxième degré seraient des concepts abstraits plus difficiles à comprendre chez l'autiste adolescent. Pour remédier à la situation, elles suggèrent d'avoir accès à du matériel spécialisé. Par exemple, des illustrations spécifiques et détaillées ou des ateliers qui proposent un apprentissage respectant l'ordre chronologique du développement de la sexualité en débutant par les concepts reliés aux émotions (identifier et nommer les émotions, reconnaître et comprendre ses propres émotions et celles de l'autre). Par ailleurs, ces suggestions sont appuyées par Poulin et ses collaborateurs (2021) qui soutiennent de rendre explicites les explications des concepts abstraits. De plus, pour aborder la sexualité, Hénault (2007) précise la pertinence d'utiliser un langage précis, concret et détaillé. Les participantes interrogées relèvent

que les jeunes autistes accordent une grande importance à l'exactitude des explications données. Duquet (2019) note la présence possible d'un inconfort relié à certains thèmes (ex. l'agir sexuel, les agressions sexuelles). Ces inconforts peuvent entraver l'aisance de l'animateur à répondre spontanément aux questions et ainsi, il peut être inconfortable d'aborder certains sujets de façon explicite et détaillée (Duquet et Gagnon, 2019). Ainsi, répondre aux questions des jeunes autistes est un défi souligné par les participantes. Tel qu'abordé lors du processus précédent, la mobilisation des connaissances sur les attitudes à favoriser serait une solution pour développer l'aisance des animatrices à répondre aux questions des jeunes de façon satisfaisante (Poulin *et al.*, 2021). Par la suite, les participantes ajoutent que l'animation des contenus en éducation à la sexualité doit être effectuée en considérant l'âge développemental de l'autiste adolescent plutôt que son âge chronologique. En effet, la maturité socioaffective de l'autiste adolescent peut être retardée (Hénault, 2007). Par ailleurs, des difficultés sont rapportées concernant la communication entre l'animateur et l'élève autiste. Watkins et ses collaborateurs (2019) considèrent que des difficultés relationnelles entre l'animateur et l'élève autiste peuvent entraver la qualité des animations. En ce sens, il s'avère pertinent de développer du matériel pour faciliter la communication entre ces acteurs. Une autre caractéristique particulière au style d'apprentissage des autistes concerne les réactions que ces derniers peuvent avoir pendant ou après les apprentissages. Les propos des autistes peuvent rendre inconfortable l'animateur puisqu'ils ont tendance à nommer les choses sans filtre ni tabou. Cela peut générer des commentaires ou des situations inappropriées et ainsi, positionner l'animateur dans une situation inconfortable (Duquet, 2019). Pour diminuer les situations imprévisibles, il est proposé par une participante de tenir des rencontres préparatoires aux sujets abordés avec le jeune autiste. Finalement, d'autres mesures qui s'apparentent davantage à des mesures d'adaptation plutôt que des mesures de différenciation pédagogique sont soulevées. L'animation effectuée en petits groupes et le retrait du cours de l'élève autiste ont été rapportés par les participantes et font partie des recommandations de certains auteurs (Baghdadli *et al.*, 2011; Hatton et Tector, 2010). Par contre, dans une perspective d'inclusion scolaire, il ne serait pas recommandé de retirer l'élève autiste du groupe. L'alternative proposée par des participantes est de reprendre les contenus plus difficiles lors d'une rencontre individuelle avec l'élève autiste. Par ailleurs, la perspective d'inclusion scolaire peut s'avérer intéressante puisque certaines participantes soulignent que les mesures de différenciation pédagogique utilisées pour inclure l'autiste adolescent pourraient être bénéfiques non seulement aux autistes mais également à l'ensemble des élèves de la classe.

Dans un troisième temps, le processus « Former » constitue la base de la relation pédagogique puisqu'il met en relation les membres du personnel scolaire et l'élève autiste. Ce processus

intègre à la fois des défis contextuels et des défis personnels. Les défis contextuels présentés ont permis de répondre à la question « De quelle façon le contexte dans lequel les membres du personnel scolaire animent les contenus en éducation à la sexualité influence les stratégies pédagogiques utilisées auprès des autistes adolescents? ». Les défis personnels ont été abordés pour répondre à la question « Quelles sont les caractéristiques des compétences émotionnelles des membres du personnel scolaire qui animent les contenus en éducation à la sexualité dans les classes ordinaires incluant des autistes adolescents? ». Ainsi, les réponses obtenues à ces questions alimentent la discussion suivante.

Tout d'abord, la fréquence et la qualité des contacts ainsi que le lien de confiance établi entre l'animateur et l'autiste adolescent se retrouvent parmi les défis contextuels présents dans le cadre de l'animation des contenus en éducation à la sexualité. D'un côté, la fréquence des contacts permet à l'animateur de développer une plus grande expérience en contexte inclusif et, par le fait même, il sera plus à l'aise d'offrir les contenus dans ce contexte (Massé, Nadeau, Gaudreau, Verret, Lagacé-Leblanc et Bernier, 2020). D'un autre côté, selon les participantes, le lien de confiance établi entre l'animateur et le jeune autiste permettrait à ce dernier de discuter avec une personne de confiance sur des sujets qui demandent une attention particulière. Connaître le jeune autiste et le lien de confiance établi avec ce dernier permettra d'augmenter le sentiment d'auto-efficacité de l'animateur (Ruble *et al.*, 2011) pour répondre aux questions et réduire les inconforts pouvant être suscités par des propos imprévisibles ou inappropriés du jeune. Par la suite, aborder les contenus en éducation à la sexualité en contexte inclusif est un défi contextuel nommé par les participantes. L'opinion des participantes face à ce défi est partagée. Des participantes mentionnent l'importance d'inclure les autistes adolescents lors des animations en classes ordinaires, car cela permet des échanges sur différentes façons de percevoir les choses et permet la possibilité des autistes d'entendre les réponses et les questions des autres élèves. Tandis que d'autres participantes ne sont pas d'accord. Lorsque plusieurs modifications sont nécessaires pour adapter les contenus aux spécificités des autistes, les participantes préfèrent que ce dernier soit retiré ou qu'il soit inclus dans un groupe comprenant seulement des autistes. Toutefois, tel que vu précédemment, ce moyen d'adaptation ne correspond pas aux objectifs visés par l'inclusion scolaire. Une piste de solution serait d'offrir, en parallèle aux animations offertes en classes ordinaires auxquelles le jeune participerait, des ateliers spécialisés pour les autistes. Ces ateliers spécialisés pourraient être pris en charge par le personnel de soutien (p.ex. psychoéducateur, sexologue), des intervenants du réseau de la santé et des services sociaux ou d'un organisme communautaire. Une collaboration serait alors essentielle entre l'animateur scolaire et la ressource spécialisée pour le suivi et la continuité des animations et contenus.

Tel que vu précédemment, l'animation des contenus en éducation à la sexualité exige des attitudes et des compétences relationnelles. Pour mieux comprendre ces compétences, les données issues du *Profil de compétences émotionnelles* ont permis d'explorer les principales caractéristiques des participantes sur le plan émotionnel. Les résultats indiquent que quatre participantes (66,6 %) se situent au-delà de 80 % de l'ensemble de la population en ce qui concerne le développement de leurs CÉ. D'une part, les compétences émotionnelles (CÉ) intrapersonnelles permettent à l'animateur de poser un regard sur ses propres émotions ainsi que de mieux comprendre et gérer ses émotions dans un contexte professionnel (Lafortune *et al.*, 2005; Letor, 2006). Ainsi, les CÉ intrapersonnelles élevées permettent à l'animateur de mieux accueillir les situations qui le positionnent dans une situation inconfortable comme animer les contenus en éducation à la sexualité. Ces propos sont appuyés par Letor (2006) qui évoque que le développement des CÉ permet à l'animateur d'affronter les exigences du milieu de pratique. En ce sens, il est possible de faire un lien entre le développement de ses propres CÉ et la facilité de l'animateur à offrir les contenus et effectuer la mobilisation des connaissances (Processus « enseigner »). Par ailleurs, le sentiment d'auto-efficacité de l'animateur pourrait être lié à la formation reçue (Gaudreau *et al.*, 2012). Il est possible de prendre exemple sur une participante formée en sexologie qui souligne qu'elle est à l'aise d'animer tous les contenus qu'il y ait présence d'élèves à besoins particuliers ou non, et ce, pour tous les groupes d'âge.

D'autre part, les CÉ interpersonnelles permettent à l'animateur de détecter et comprendre les émotions de l'autre pour ainsi développer la relation entre l'animateur et l'autiste adolescent. En développant ses CÉ interpersonnelles, l'animateur serait en mesure de mieux comprendre les réactions suscitées chez l'autiste et il pourrait davantage adapter son style d'animation et faire face aux imprévus. Le développement de ces compétences serait également bénéfique pour établir une relation avec les différents collaborateurs puisqu'il favorise le partage, les échanges (Pharand et Doucet, 2013). Le développement de CÉ interpersonnel est d'autant plus important avec les autistes adolescents puisque comme soulevé précédemment dans le « Processus enseigner », les participantes ont mentionné qu'elles pouvaient être une personne significative pour les autistes. De ce fait, une bonne relation entre l'animateur et l'autiste sera bénéfique pour lui offrir la possibilité de discuter avec une personne de confiance. En somme, le développement de CÉ permet à l'animateur de développer la relation pédagogique et augmenter la qualité de leurs animations (Lafortune *et al.*, 2005; Pharand et Doucet, 2013). En lien avec cette étude, le développement des CÉ permet à l'animateur de mettre en relation chacun des processus vus précédemment et non seulement le processus « former ». En effet, les CÉ de l'animateur permettront de mieux développer la relation pédagogique entre lui-même et l'autiste adolescent

(Processus « former »), d'intégrer et d'assimiler les contenus en éducation à la sexualité pour les dispenser avec aisance (Processus « enseigner ») ainsi qu'avoir un meilleur sentiment d'auto-efficacité pour adopter des mesures de différenciation pédagogique adaptées aux jeunes autistes (Processus « apprendre »).

En conclusion, les participantes nomment les caractéristiques essentielles susceptibles de faciliter l'animation des contenus en éducation à la sexualité en contexte inclusif. En accord avec les participantes, des auteurs appuient que la formation sur l'autisme reçue lors de la formation initiale ou continue soit essentielle pour animer des contenus à des autistes (Cappe *et al.*, 2015; Gaudreau *et al.*, 2012). Des participantes ajoutent qu'il pourrait également être pertinent qu'elles aient une formation en différenciation pédagogique ou sur les contenus en éducation à la sexualité. L'ouverture d'esprit de l'animateur et le développement d'un lien de confiance avec l'élève sont des caractéristiques qui sont mises en lumière par les participantes et Ruel (2014). Ils ont pour objectif de favoriser l'apprentissage par les autistes adolescents. Des auteurs ajoutent que l'expérience en contexte d'intégration et d'inclusion scolaire (Cappe *et al.*, 2016), les capacités d'adaptation et la flexibilité (Ruel, 2014) seraient aussi des caractéristiques favorables dans ce contexte d'animation. Finalement, d'autres caractéristiques sont soulevées par les participantes telles que respect ainsi que l'aisance avec les contenus en éducation à la sexualité, avec le jeune et avec sa propre sexualité. Toutefois, selon Duquet (2019), l'aisance avec sa propre sexualité ne contribuerait pas à l'augmentation de la qualité de l'animation des contenus en éducation à la sexualité. Contrairement à ce qui est soulevé, l'aisance, autant que le manque d'aisance, pourrait amener des erreurs de jugement de l'animateur comme déroger du sujet, parler de génitalité ou aborder des sujets intimes. Cela ne constitue pas une pratique souhaitée (Duquet, 2019). Finalement, l'attitude et les caractéristiques du pédagogue face à l'animation des contenus en éducation à la sexualité sont des facteurs déterminants pour la qualité de l'animation (Descheneaux *et al.*, 2018).

Finalement, cette étude présente quelques limites qui doivent être soulevées. Des biais d'information (mémoire) peuvent être présents puisque les participantes sont susceptibles de ne pas se souvenir des émotions qu'elles ont vécues pendant l'animation des contenus en éducation à la sexualité. Pour diminuer ce biais, la collecte de données s'est déroulée pendant l'hiver et le printemps puisqu'elles animaient encore les contenus et pouvaient se référer à l'automne comme expérience récente. Il peut également y avoir un second biais d'information considérant que les responsables de la recherche n'ont pas de contrôle sur le contexte entourant la passation du questionnaire en ligne (ex. temps restreint, environnement bruyant). Pour remédier à la situation,

le temps à consacrer pour remplir le questionnaire était inscrit sur l'invitation et avant chaque section du questionnaire. Il était aussi possible pour elles de quitter le sondage et de revenir le compléter à l'aide d'un mot de passe. Le questionnaire en ligne ne permet pas de clarifier les réponses auprès des participantes (volet qualitatif). Il est possible que les participantes aient fourni des réponses plus brèves et qu'elles n'aient pas élaborées, du moins pas comme elles l'auraient souhaité ou comme on aurait pu les y accompagner en personne. Pour pallier la situation, des questions ouvertes ont été posées afin d'obtenir des informations précises. Par la suite, le questionnaire portant sur *Les besoins pédagogiques* est un questionnaire maison et *La perception face à l'éducation à la sexualité* est un questionnaire non validé. Ces deux instruments ont été choisis puisqu'ils permettaient de répondre aux objectifs de l'étude tels que recueillir des informations concernant les besoins pédagogiques des membres du personnel scolaire et de rendre compte de leur perception de ce contexte d'animation. Enfin, le nombre de participants recrutés pour la présente étude (N = 11) représente un biais important dans cette étude puisqu'il n'est pas suffisant pour généraliser les résultats à l'ensemble de la population des membres du personnel scolaire qui assurent les contenus en éducation à la sexualité au Québec. De plus, l'étude présente deux limites importantes concernant les participantes à l'étude. En effet, d'un côté, il est à considérer que trois participantes ne répondent pas aux critères d'inclusion prédéterminés de l'étude mais qu'elles ont été conservées puisque leurs réponses étaient pertinentes pour les fins de cette étude au-delà de la composition de leur groupe-classe. D'un autre côté, il est également important de considérer que 11 participantes (N = 11) ont complété le questionnaire comprenant les données qualitatives mais que seulement 5 d'entre-elles ont rempli les sections qualitatives. Puisque les données qualitatives et quantitatives étaient analysées séparément, tous les questionnaires (N = 11) ont été conservés. Pour diminuer ces biais, une collaboration avec le Ministère de l'éducation ou une offre de formation sur l'animation des contenus en éducation à la sexualité après avoir rempli les questionnaires aurait pu permettre un plus grand échantillonnage. Par ailleurs, le contexte actuel entourant la pandémie, qui perdure un an plus tard, n'aurait pas permis ces options puisque les ressources humaines sont mobilisées principalement pour adapter l'enseignement au contexte sanitaire ainsi que récupérer les contenus des matières obligatoires dans l'optique de favoriser la réussite des élèves qui ont manqué des jours d'école.

8. RECOMMANDATIONS

Suite aux résultats obtenus, il est possible de faire ressortir trois principales recommandations à mettre en application dans les milieux scolaires pour optimiser la qualité de l'animation des

contenus en éducation à la sexualité dans les classes ordinaires du secondaire intégrant des autistes adolescents.

La **première recommandation** concerne les ressources matérielles. Les résultats obtenus démontrent que les participantes souhaitent **avoir accès à du matériel pertinent et adapté pour animer les contenus en éducation à la sexualité en contexte inclusif**. À la lumière de ces résultats, il est possible de croire que cela pourrait permettre aux participantes d'augmenter leur sentiment d'auto-efficacité et leur confiance dans cette animation. Ainsi, il serait bénéfique de permettre l'accès au matériel déjà disponible dans tous les milieux scolaires. En ce sens, les travaux de Poulin et ses collaborateurs (2021) proposent de regrouper et rendre disponible tous les outils en éducation à la sexualité qui sont déjà bâtis pour répondre aux caractéristiques des autistes adolescents. Pour ce faire, ils suggèrent de dégager du personnel pour répertorier les programmes et les outils disponibles ainsi que les regrouper dans un même endroit, par exemple sur un site web, pour les rendre accessibles à tout le personnel concerné (Poulin et *al.*, 2021).

La **seconde recommandation** est en lien avec les ressources humaines. D'une part, en accord avec l'OPSQ (2020), il serait intéressant **d'engager un sexologue pour accompagner, soutenir et former les membres du personnel scolaire dans l'animation des contenus en éducation à la sexualité**. Cela serait bénéfique dans tous les contextes d'animation, que ce soit en classe ordinaire, en classe ordinaire intégrant des autistes adolescents ou en classe adaptée. Advenant qu'il soit impossible d'engager un sexologue dans un milieu scolaire pour différentes raisons, une solution pour remédier à la situation pourrait être la collaboration avec les milieux externes comme le Réseau de la santé et des services sociaux ainsi que les différents organismes communautaires (ex. les centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractères sexuels) pourraient être développés davantage puisque ces derniers possèdent des ressources humaines formées et compétentes pour les soutenir dans leur pratique.

Finalement, la **troisième recommandation** formulée pour les milieux scolaires consiste à **offrir une formation sur l'autisme aux membres du personnel scolaire**. Suite aux résultats obtenus, la formation sur l'autisme permettrait à ces derniers de mieux comprendre les caractéristiques du fonctionnement autistique et faciliter la communication avec les autistes adolescents. Si les ressources internes ne sont pas disponibles pour offrir cette formation, elle pourrait être effectuée également en collaboration avec divers milieux externes comme les professionnels œuvrant dans le Réseau de la santé et des services sociaux ou les organismes communautaires (ex. les sociétés de l'autisme régionales).

CONCLUSION

Ce projet de recherche a permis d'explorer les besoins pédagogiques ainsi que les défis professionnels, contextuels et personnels des membres du personnel scolaire au secondaire qui animent les contenus en éducation à la sexualité dans les classes ordinaires intégrant des autistes et d'autres élèves. Les participantes à l'étude (N = 11) ont rempli un questionnaire en ligne via la plateforme Web REDCap®. Ce questionnaire, composé de quatre sections (données sociodémographiques, *Les besoins pédagogiques*, la version francophone du *Profile of Emotional Competence* et *La perception face à l'éducation à la sexualité*) a permis de recueillir des données permettant de répondre aux cinq questions de recherche. Afin d'illustrer les résultats obtenus, le triangle pédagogique d'Houssaye (1988) a été adapté. Ainsi, la relation pédagogique entre les membres du personnel scolaire, l'élève autiste et les contenus en éducation à la sexualité ont été discutés à partir des résultats rapportés par les participantes et les données issues de la littérature. Un portrait initial exploratoire a pu être dressé et permet de mieux comprendre ce nouveau contexte d'animation. Les éléments ressortis qui concernent les besoins pédagogiques et les défis professionnels, contextuels et personnels permettront aux personnes chargées de l'animation des contenus en éducation à la sexualité dans les milieux scolaires au secondaire de prendre conscience des enjeux associés à ce contexte d'animation. Elles pourront aussi profiter des pistes de solutions proposées comme des mesures de différenciation pédagogique permettant d'adapter les contenus en éducation à la sexualité au style d'apprentissage des autistes adolescents. En effet, les résultats permettent de soulever des solutions concrètes pour favoriser l'apprentissage par les autistes adolescents et que ces derniers puissent bénéficier d'une éducation à la sexualité qui répond à leurs spécificités.

Par le biais de cette recherche, de nombreux avantages concernant l'inclusion scolaire des autistes adolescents dans ce contexte d'animation ont été rapportés par les participantes à l'étude. Ces dernières ont majoritairement le souci d'inclure les autistes puisqu'elles mentionnent que tous les jeunes doivent avoir accès à une éducation à la sexualité et que l'autiste ne doit pas se sentir exclu du groupe. Elles ajoutent que cela pourrait contribuer à favoriser une ouverture d'esprit du côté des adolescents non autistes à l'égard des différences qui pourraient survenir dans la compréhension et l'interprétation de certains concepts. Des auteurs ajoutent à ces propos plusieurs impacts positifs à l'inclusion des élèves autistes dans les classes ordinaires tels que l'impact positif sur la qualité de vie du jeune, leurs compétences socioaffectives (Reed, 2010) et le développement académique (Knight *et al.*, 2009). Ces avantages justifient la pertinence d'approfondir les connaissances sur les enjeux liés à l'éducation inclusive et de réduire les défis.

Pour clore, les retombées de ce mémoire de maîtrise mettent à jour des pistes de recherche future qui permettront de décrire davantage les enjeux entourant l'animation des contenus en éducation à la sexualité dispensés en contexte inclusif. D'une part, les défis contextuels et les données issues du *Profil de compétences émotionnelles* ont permis de faire émerger des nouvelles pistes de recherches qui s'avèreraient intéressantes à approfondir afin de mieux comprendre les enjeux liés à ce contexte d'animation. En effet, il serait intéressant d'étudier davantage l'impact des CÉ sur la qualité de l'animation des contenus en éducation à la sexualité ainsi que les facteurs associés qui contribueraient à améliorer l'aisance de l'animateur dans l'animation de ces contenus. De plus, la reconnaissance de ce thème comme étant une matière évaluée par le MÉES permettrait d'y accorder une plus grande importance. La formation des ressources humaines responsables de cette animation serait également un facteur contribuant. D'ailleurs, la formation initiale des enseignants n'aborde pas la sexualité ni les attitudes favorisant l'animation de ces contenus. Il est intéressant de constater qu'un programme court de 9 crédits universitaires a été développé en 2019 en réponse à ce besoin (Université du Québec à Montréal, Programme court de premier cycle en éducation à la sexualité en milieu scolaire). D'autre part, les similitudes entre ce projet de mémoire et l'étude de Duquet (2019) quant aux besoins répertoriés par les intervenants scolaires et les jeunes en général concernant l'éducation à la sexualité démontrent qu'il y aurait possiblement moins de différences marquées entre les jeunes autistes et les jeunes non-autistes. En effet, l'étude de Poulin et ses collaborateurs (2021) rapportent que les jeunes autistes sont intéressés par la sexualité, se questionnent au sujet de leur identité de genre et veulent être en couple. Par ailleurs, en raison de l'absence de relation d'amitié avec des jeunes non-autistes qu'ils vivent, ils n'ont pas accès aux discussions informelles entre pairs. Cette source d'informations est précieuse pour les adolescentes et les adolescents. L'exposition aux échanges en classe ordinaire permettait d'y avoir accès minimalement. De ce fait, il est possible de croire qu'il serait pertinent de mettre l'accent sur l'adoption des mesures de différenciation pédagogique qui s'appliqueront à tous les élèves, y compris ceux présentant des particularités (Ministères de l'Éducation, 2021). Ces mesures pourraient contribuer à l'épanouissement sexuel de tous les élèves. Ces suggestions vont dans le même ordre d'idées que les principes de la pédagogie universelle qui consiste à adopter une seule pratique éducative, en mettant à la disposition de tous les élèves, des moyens et des ressources pédagogiques pour favoriser les apprentissages (Rose et Meyer, 2002). Finalement, il serait intéressant d'approfondir certains éléments de cette recherche avec un échantillon plus représentatif de l'ensemble des milieux scolaires au secondaire du Québec, et ce, même au primaire et au préscolaire. Ainsi,

entendre parler de relations interpersonnelles et de sexualité deviendrait naturel comme ce devrait l'être puisqu'il s'agit d'un besoin humain fondamental.

ANNEXE A — LETTRE POUR LES SERVICES DES RESSOURCES ÉDUCATIVES

LETTRE DE SOLLICITATION : SERVICES DES RESSOURCES ÉDUCATIVES

[Date de l'envoi]

Chère directrice des services éducatifs,

La présente est pour vous solliciter, en tant que représentant du personnel, la [nom de la commission scolaire], à collaborer dans le projet de recherche intitulé : « Animer les contenus en éducation à la sexualité auprès d'adolescentes et d'adolescents présentant un TSA : défis personnels, professionnels et contextuels ». Considérant les différences dans la compréhension des concepts enseignés par les jeunes ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), le personnel scolaire qui est interpellé afin d'animer les contenus en éducation à la sexualité pourrait rencontrer certaines difficultés liées à l'animation de ces cours dans les classes ordinaires intégrant des adolescent(e)s présentant un TSA. Le but de cette recherche est de décrire les défis personnels, professionnels et contextuels que rencontrent les pédagogues ainsi que de décrire les besoins pédagogiques liés à ce nouveau contexte d'animation. Cette étude est effectuée dans le cadre du projet de mémoire de Roxanne Gendron, étudiante à la maîtrise en psychoéducation, sous la direction de madame Marie-Hélène Poulin, professeure au département des sciences du développement humain et social à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Votre principale tâche dans cette implication est de transmettre la lettre d'invitation fournie ainsi que le document d'information pour le questionnaire en ligne aux directions de votre Commission scolaire. Les directions d'écoles secondaires pourront, par la suite, transmettre l'information aux membres du personnel scolaire de leur établissement concernés par l'animation des contenus en éducation à la sexualité. Les participants doivent compléter un questionnaire en ligne d'une durée approximative de 75 minutes. Nous vous invitons à prendre connaissance du document d'information ci-joint pour plus d'informations. Si vous désirez obtenir des informations supplémentaires, je vous invite à communiquer avec moi, par courriel, au roxanne.gendron@UQAT.ca. Je communiquerai avec vous dans les plus brefs délais.

Je souhaite vivement que vous accepterez de participer à cette recherche dont les résultats, j'en suis certaine, permettront de mieux répondre aux besoins pédagogiques de votre personnel scolaire ainsi qu'aux besoins d'apprentissage des jeunes présentant un TSA.

Roxanne Gendron,
Étudiante à la maîtrise en psychoéducation
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
roxanne.gendron@uqat.ca

Marie-Hélène Poulin Ph.D.,
Professeure agrégée et chercheuse régulière à l'Institut
universitaire en DI-TSA
Département des sciences du développement humain et
social
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
marie-helene.poulin2@uqat.ca
819 762-0971 poste 2669 | 1 877 870-8728 poste 6529
uqat.ca

ANNEXE B — SOLLICITATION VIA LES RÉSEAUX SOCIAUX : PHASE 1

SOLLICITATION VIA LES RÉSEAUX SOCIAUX : PHASE 1

▶▶▶ Invitation à participer à un sondage en ligne ▶▶▶

Vous êtes un membre du personnel scolaire du secondaire chargé d'animer les contenus d'éducation à la sexualité à des adolescentes et des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) intégrés dans les classes ordinaires? Cette étude s'adresse à vous !

Considérant les différences dans la compréhension des concepts liés à la sexualité par les jeunes présentant un TSA (incluant l'autisme, le syndrome d'Asperger et le trouble envahissant du développement-non spécifié), un projet s'intéresse au vécu des enseignants et des intervenants scolaires qui animent ce contenu, maintenant obligatoire en classe ordinaire. Cette recherche est effectuée par Roxanne Gendron, étudiante à la maîtrise en psychoéducation sous la direction de Mme Marie-Hélène Poulin, professeure à l'UQAT.

💡 L'objectif de la recherche est d'explorer les défis professionnels, contextuels et personnels ainsi que les besoins pédagogiques du personnel scolaire au secondaire engendrés par la mise en place des contenus d'éducation à la sexualité dans les classes ordinaires intégrant des adolescent.e.s présentant un TSA.

Si vous acceptez de répondre au sondage en ligne (prévoir approximativement 75 minutes) vous courez la chance de gagner une des quatre cartes-cadeaux d'une valeur de 25 \$ chacune.

Voici le lien pour avoir accès au sondage en ligne : https://is.gd/educ_sexualiteTSA

Pour toutes informations supplémentaires, vous pouvez contacter Mme Roxanne Gendron à l'adresse suivante : roxanne.gendron@UQAT.ca

Éducation à la sexualité et TSA

Vous êtes un membre du **personnel scolaire** chargé d'animer les contenus d'**éducation à la sexualité** à des adolescent.e.s présentant un **trouble du spectre de l'autisme** (TSA) intégrés dans les classes ordinaires?

Partagez-nous votre expérience!

Et courrez la chance de gagner une **carte-cadeau de 25\$**

Cette recherche vise à répondre aux questions suivantes :



Quels sont vos défis personnels, professionnels et contextuels en lien avec l'animation de ces cours?

Quels sont les besoins pédagogiques qui en découlent?

Pour participer, compléter le sondage en ligne à l'adresse suivante :

https://is.gd/educ_sexualiteTSA

Votre participation permettra d'améliorer les **pratiques pédagogiques favorables** afin de soutenir le personnel scolaire dans l'offre de ces contenus dans un **contexte inclusif**.

Roxanne Gendron

roxanne.gendron@UQAT.ca

Étudiante à la maîtrise en psychoéducation, UQAT

ANNEXE C — SOLLICITATION SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX : PHASE 2

SOLLICITATION VIA LES RÉSEAUX SOCIAUX – PHASE 2

Tu es un membre du personnel scolaire québécois (enseignant, sexologue, infirmier scolaire, psychoéducateur, technicien en éducation spécialisée, travailleur social, etc.) qui anime les contenus d'éducation à la sexualité à des adolescents ayant un TSA en classes régulières?

💡 Aurais-tu 75 minutes pour faire avancer la recherche en complétant un sondage en ligne?



https://is.gd/educ_sexualiteTSA

[#autisme](#) [#TSA](#) [#sexualité](#) [#scolaire](#) [#secondaire](#) [#enseignement](#)

[#Psychoeducateur](#) [#Psychoeducation](#) [#Sexologue](#) [#Enseignant](#) [#Infirmierscolaire](#) [#Travailsocial](#)
[#Educationspecialise](#) [#Psychologue](#) [#Conseillerpedagogique](#) [#Orthopedagogue](#)



Éducation à la sexualité au secondaire et TSA

 @educsexuelleTSA

Tu es un membre du **personnel scolaire** (enseignant, sexologue, infirmier scolaire, psychoéducateur, technicien en éducation spécialisée, travailleur social, etc.) qui anime les contenus d'**éducation à la sexualité** à des adolescents ayant un **TSA** en classes régulières?
On a besoin de toi!

**4 cartes-
cadeaux
de 25\$**

Votre expérience est essentielle!

identité
diversité
affection amour
sexualité
relations
consentement
grossesse
anatomie

- ✓ *Quels sont les défis personnels, professionnels et contextuels en lien avec l'animation de ces contenus?*
- ✓ *Quels sont les besoins pédagogiques qui en découlent?*
- ✓ *Comment soutenir les membres du personnel scolaire dans le contexte d'animation de ces contenus?*

Pour participer, compléter le sondage en ligne à l'adresse suivante :

https://is.gd/educ_sexualiteTSA

Roxanne Gendron

roxanne.gendron@UQAT.ca

Étudiante à la maîtrise en psychoéducation, UQAT

UQAT
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ANNEXE D — DOCUMENT D'INFORMATIONS POUR LE SONDAGE EN LIGNE

DOCUMENT D'INFORMATIONS POUR LE SONDAGE EN LIGNE

Page d'accueil du questionnaire sur la plate-forme Web REDCap©

Ce projet vise à explorer les besoins personnels, professionnels et contextuels que pourraient rencontrer le personnel scolaire en lien avec l'animation des contenus des cours d'éducation à la sexualité en classe ordinaire intégrant des adolescentes et des adolescents présentant un TSA. Il vise également à identifier les besoins pédagogiques du personnel scolaire dans cette nouvelle pratique d'enseignement afin de dégager des pistes d'actions et des recommandations pour favoriser l'enseignement des contenus d'éducation à la sexualité auprès des élèves. Vous êtes donc invité(e) à participer à cette étude réalisée par Roxanne Gendron, étudiante à la maîtrise en psychoéducation et dirigée par Marie-Hélène Poulin, Ph.D., professeure au département des sciences du développement humain et social à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). L'étudiante a obtenu une bourse d'excellence de l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme. Le projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Votre participation dans ce projet de recherche consiste à consacrer approximativement 75 minutes de votre temps pour remplir un questionnaire en ligne. Il s'agit d'un questionnaire comprenant quatre sections soit une section sur vos données sociodémographiques (5 minutes), vos besoins pédagogiques (50 minutes), vos compétences émotionnelles (10 minutes) ainsi que votre perception face à l'éducation à la sexualité (10 minutes).

Vous n'avez pas d'avantage immédiat relié à votre participation à cette étude et aucune indemnité compensatoire ne vous sera accordée. Toutefois, nos résultats contribueront à l'avancement des connaissances et l'amélioration de l'animation des cours d'éducation à la sexualité liées à la pratique inclusive des jeunes ayant un trouble du spectre de l'autisme. Le seul inconvénient découlant de votre participation, s'il en est, est le temps que vous consacrerez à remplir notre questionnaire en ligne.

Les risques encourus dans le cadre de ce projet de recherche ne sont pas plus grands que les risques encourus dans la vie de tous les jours. Si vous ressentez un inconfort ou le besoin de discuter davantage, veuillez contacter les personnes responsables du projet de recherche, le service d'aide

psychosociale (info-social 811), la ligne téléphonique 1-866-APPELLE (1 866 277-3553) ou votre programme d'aide aux employés.

Tous les renseignements obtenus demeureront confidentiels. En aucun cas, il ne sera possible d'identifier les participants, et ce, pour l'analyse des données et pour la diffusion des résultats. Les questionnaires seront enregistrés sur le serveur de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et seront accessibles seulement avec un mot de passe. Ces données seront conservées pour une période de sept ans et seront détruites par la suite.

Pour vous remercier de votre participation à cette recherche, un tirage de 4 cartes-cadeaux d'une valeur de 25\$ chacune sera effectuée parmi tous les participants ayant fourni une adresse courriel électronique à la fin du questionnaire en ligne. Les gagnants seront contactés par leur adresse de courriel électronique afin d'obtenir leurs coordonnées postales pour leur acheminer la carte-cadeau. Veuillez prendre note qu'en inscrivant votre adresse de courriel électronique pour participer au tirage, votre anonymat ne pourra pas être préservé. Il est à noter que les informations contenues dans ce questionnaire demeurent confidentielles. Suite au tirage, les adresses de courriel électronique seront supprimées de la banque de données afin de rendre vos réponses anonymes.

Notre équipe de recherche affirme ne pas être en conflits d'intérêts réels, éventuels ou apparents avec le présent projet et ne pas viser aucune commercialisation des résultats.

Nous tenons à vous assurer que votre participation à cette étude est volontaire et que vous pouvez, en tout temps, arrêter de compléter notre questionnaire en ligne. En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez Roxanne Gendron et Marie-Hélène Poulin ainsi que le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

Les résultats de cette recherche feront l'objet de plusieurs moyens pour diffuser les résultats par exemple, un article scientifique, des communications orales ou affichées dans des congrès et journées scientifiques.

Toute question concernant le projet pourra être adressée à Roxanne Gendron à l'adresse courriel suivante : roxanne.gendron@uqat.ca

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :
Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche
445, boulevard de l'Université, bureau B-309
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4
1-877-870-8728, poste 2252
cer@uqat.ca

Veillez conserver un exemplaire de cette page pour vos dossiers.

☐ **J'accepte de participer au questionnaire.**

Cette case devra obligatoirement être cochée avant d'accéder aux questions du sondage

ANNEXE E — SECTION 1 : LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES – PARTIE 1

SECTION 1 : LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES – PARTIE 1

Le questionnaire sociodémographique est construit à partir des questionnaires élaborés par Chbat et ses collaborateurs (2004) et Leblanc (2018).

-
1. Animez-vous les contenus d'éducation à la sexualité dans une classe ordinaire intégrant un ou des adolescent.e.s avec TSA et sans TSA? ☐ Oui ☐ Non
-

Si « non » à la question 1 : Cette recherche cible principalement les membres du personnel scolaire qui anime les contenus d'éducation à la sexualité en contexte de classe ordinaire intégrant des adolescent.e.s autistes. Nous vous remercions d'avoir accordé une attention particulière à notre projet de recherche.

-
2. Enseignez-vous ou avez-vous déjà enseigné dans une classe adaptée? ☐ Oui ☐ Non ☐ Ne s'applique pas
-

3. Quel est votre niveau de scolarité? ☐ Diplôme d'études collégiales ☐ Baccalauréat ☐ Maîtrise ☐ Doctorat ☐ Autre
-

Si vous avez coché la case « autre », précisez :

4. Quelle est votre fonction actuelle?
-

5. Combien d'années d'expérience possédez-vous dans la fonction mentionnée ci-dessus?
-

6. Quel est votre statut d'emploi?

☐ Temps plein

☐ Temps partiel

7. Quelle(s) matière(s) enseignez-vous?

☐ Mathématique

☐ Français

☐ Anglais

☐ Sciences

☐ Histoire

☐ Autre(s) :

☐ Ne s'applique pas

Si vous avez coché la case « autre », précisez :

8. À quel(s) niveau(x) enseignez-vous les contenus d'éducation à la sexualité?

☐ Secondaire 1

☐ Secondaire 2

☐ Secondaire 3

☐ Secondaire 4

☐ Secondaire 5

☐ Autre

Si vous avez coché la case « autre », précisez :

9. En moyenne, les groupes des contenus d'éducation à la sexualité sont composés de combien d'élèves?

10. En moyenne, combien d'élèves présentent un TSA dans vos groupes dans lesquels vous animer les contenus d'éducation à la sexualité?

**Ces élèves doivent avoir reçu un diagnostic de TSA.*

11. En moyenne, combien d'élèves présentent un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissages (c.-à-d. ÉHDAA) autres que le TSA dans les groupes dans lesquels vous animez les contenus d'éducation à la sexualité?

12. Avez-vous reçu une formation en pédagogie? ☐ Oui
☐ Non

Si oui, quelle était cette formation? ☐ Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire
☐ Baccalauréat en enseignement au secondaire
☐ Certificat en enseignement
☐ Autre

Si vous avez coché la case « autre », précisez :

13. Avez-vous participé à une session de perfectionnement ou formation sur l'éducation à la sexualité dans le cadre de vos fonctions actuelles ou passées? ☐ Oui
☐ Non

Si oui, combien d'heure(s) avez-vous effectuées?

14. Cette formation vous a-t-elle été utile? ☐ Oui
☐ Non

Précisez :

Source : Adapté de Chbat *et al.* (2004) et Leblanc (2018)

ANNEXE F — SECTION 2 : LES BESOINS PÉDAGOGIQUES

SECTION 2 : LES BESOINS PÉDAGOGIQUES

La quatrième section du questionnaire en ligne porte sur les besoins pédagogiques des enseignants. Cette section est principalement composée de questions ouvertes inspirées des travaux de l'*Inventaire sur les besoins pédagogiques des nouveaux enseignants* du Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (2014) et du canevas d'entrevue de la recherche de Leblanc (2018).

Partie 1 : Représentations de la situation actuelle

Pour vous aider à compléter vos réponses, voici le document « Contenus détaillés en éducation à la sexualité – Secondaire » élaboré par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

[Insérer la pièce jointe.]

1. Comme le sujet principal de l'étude est lié à l'éducation à la sexualité, pouvez-vous me décrire votre rôle dans les activités d'éducation à la sexualité auprès des adolescent.e.s présentant un TSA intégrés dans les classes ordinaires (ex. animation, co-animation, soutien, etc.)?
 2. Quelle est votre perception de la pertinence des contenus du programme d'éducation à la sexualité définis par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur?
 3. Quelles sont vos préoccupations en lien avec l'animation des contenus d'éducation à la sexualité auprès des adolescent.e.s ayant un TSA?
 4. Quelles sont les composantes du programme d'éducation à la sexualité (ex. exercices, matériel pédagogique, tâches, vocabulaire, présentation, questions des élèves, communication avec les parents) qui sont les plus faciles à animer pour vous?
 5. Quelles sont les composantes du programme d'éducation à la sexualité (ex. exercices, matériel pédagogique, tâches, vocabulaire, présentation, questions des élèves, communication avec les parents) qui sont les plus difficiles à animer pour vous?
 6. Quels moyens pourraient vous aider à développer ou à consolider davantage les éléments que vous avez mentionnés comme des préoccupations ou des difficultés?
 7. Quels contacts entretenez-vous avec les élèves ayant un TSA en dehors des animations des contenus d'éducation à la sexualité?
-

Section 2 : Représentations des perspectives d'action

8. Dans l'éventualité où un programme d'éducation à la sexualité était développé spécifiquement pour les élèves présentant un TSA. Y a-t-il des adaptations que vous proposeriez :

Au niveau du contenu?

Précisez :

Au niveau pédagogique?

Précisez :

Au niveau des ressources humaines et matérielles?

Précisez :

Au niveau de la collaboration-école-famille?

Précisez :

Section 3 : Les besoins pédagogiques

9. Quelles sont les ressources humaines et matérielles mises à votre disposition afin de faciliter votre animation des contenus d'éducation à la sexualité?

Matérielles?

Humaines?

10. Selon vous, est-ce que l'éducation à la sexualité est reconnue comme une matière importante par vos collègues de travail dans le cheminement scolaire des adolescent.e.s?

Oui, pourquoi?

Non, pourquoi?

11. Selon vous, est-il pertinent d'aborder l'éducation à la sexualité avec les élèves ayant un TSA regroupés avec les élèves sans TSA?

Oui, pourquoi?

Non, pourquoi?

-
12. Envisagez-vous des obstacles à animer ces contenus dans des classes ordinaires intégrant des élèves ayant un TSA?
 13. Envisagez-vous des avantages à animer ces contenus dans des classes ordinaires intégrant des élèves ayant un TSA?
 14. Selon vous, quelles sont les compétences essentielles pour animer un programme d'éducation à la sexualité en classes ordinaires intégrant des adolescent.e.s présentant un TSA?
 15. Selon vous, quels sont les besoins de formation du personnel scolaire qui anime les contenus du programme d'éducation à la sexualité en classes ordinaires intégrant des adolescent.e.s présentant un TSA?
 16. Selon vous, quels sont les besoins d'accompagnement pédagogique du personnel scolaire qui anime les contenus du programme d'éducation à la sexualité en classes ordinaires intégrant des adolescent.e.s présentant un TSA?
 17. Avez-vous d'autres idées à partager quant à l'animation des contenus d'éducation à la sexualité?
-

Source : Adapté du Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (2014) de Leblanc (2018).

ANNEXE G — SECTION 3 : PROFIL DE COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES

SECTION 3 : PROFIL DE COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES

(Brasseur et Mikolajczak, 2012)

Pour chacune des questions, indiquer sur l'échelle de 1 à 5, le chiffre qui lui correspond le mieux. Le chiffre 1 signifie que l'énoncé ne lui correspond pas du tout ou qu'il ne réagit jamais de cette façon et le chiffre 5 signifie que cela lui arrive très souvent ou que la personne se reconnaît tout à fait dans l'énoncé. Il est important de répondre le plus honnêtement possible. Vos informations demeureront CONFIDENTIELLES.

1	2	3	4	5
Jamais/Pas du tout				Très souvent/Tout à fait

Questions	1	2	3	4	5
1. Mes émotions apparaissent sans que je comprenne d'où elles viennent.					
2. Je ne comprends pas toujours pourquoi je réagis comme je réagis.					
3. Si je le voulais, je pourrais facilement jouer sur les émotions des autres pour obtenir ce que je veux.					
4. Je sais quoi faire pour rallier les gens à ma cause.					
5. Je n'arrive pas à m'expliquer les réactions émotionnelles des gens.					
6. Quand je me sens bien, j'arrive facilement à savoir si c'est parce que je suis content, fier de moi ou détendu.					
7. Je sais lorsqu'une personne est en colère, triste, ou joyeuse même si elle ne m'en parle pas.					
8. J'arrive facilement à trouver les mots pour décrire ce que je ressens.					
9. Je ne me base jamais sur mes émotions pour orienter ma vie.					
10. Quand je me sens mal, je fais facilement le lien avec une situation qui m'a touché(e).					
11. Je peux facilement obtenir ce que je désire des autres.					
12. Je retrouve facilement mon calme après avoir vécu un évènement difficile.					
13. Je peux facilement expliquer les réactions émotionnelles de mes proches.					
14. La plupart du temps, il m'est facile de comprendre pourquoi les gens ressentent ce qu'ils ressentent.					
15. Quand je suis triste, il m'est facile de me remettre de bonne humeur.					
16. Quand quelque chose me touche, je sais immédiatement ce que je ressens.					
17. Si quelque chose me déplaît, j'arrive à le dire calmement.					
18. Je ne comprends pas pourquoi mes proches réagissent comme ils réagissent.					
19. Quand je vois quelqu'un qui est stressé ou anxieux, il m'est facile de le calmer.					
20. Lors d'une dispute, je n'arrive pas à savoir si je suis triste ou en colère.					
21. J'utilise mes émotions pour améliorer mes choix de vie.					

Questions	1	2	3	4	5
22. J'essaie d'apprendre des situations ou des émotions difficiles.					
23. Les autres viennent facilement me parler de leurs problèmes personnels.					
24. Mes émotions m'informent des changements à effectuer dans ma vie.					
25. C'est difficile pour moi d'expliquer aux autres ce que je ressens même si je le veux.					
26. Je ne comprends pas toujours pourquoi je suis stressé(e).					
27. Si quelqu'un venait me voir en pleurs, je ne saurais pas quoi faire.					
28. J'éprouve de la difficulté à écouter les gens qui se plaignent.					
29. Je n'adopte pas la bonne attitude avec les gens parce que je n'ai pas perçu dans quel état émotionnel ils sont.					
30. J'arrive facilement à savoir ce que les autres ressentent.					
31. J'essaie d'éviter que les gens ne me parlent de leurs problèmes.					
32. Je sais comment faire quand je veux motiver les gens.					
33. Je suis doué(e) pour remonter le moral des gens.					
34. J'ai du mal à faire le lien entre les réactions d'une personne et ce qu'elle a vécu.					
35. Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.					
36. Si je le voulais, il serait facile pour moi de pousser quelqu'un à se sentir mal.					
37. Je trouve difficile de gérer mes émotions.					
38. Mes proches me disent que je n'exprime pas assez ce que je ressens.					
39. Quand je suis en colère, je peux facilement me calmer.					
40. Je suis surpris(e) par la réaction de certaines personnes parce que je n'avais pas perçu qu'elles étaient déjà de mauvaise humeur.					
41. Mes émotions m'informent de ce qui est important pour moi.					
42. Les autres n'acceptent pas la manière dont j'exprime mes émotions.					
43. Souvent, quand je suis triste, je ne sais pas pourquoi.					
44. Il m'arrive souvent de ne pas savoir dans quel état émotionnel se trouvent les personnes autour de moi.					
45. Les autres me disent que je suis un(e) bon(e) confident(e).					
46. Je suis mal à l'aise quand les autres me racontent quelque chose de difficile pour eux.					
47. Lorsque je fais face à quelqu'un en colère, je peux facilement le calmer.					
48. Je suis conscient de mes émotions au moment où je les éprouve.					
49. Quand je me sens mal, il m'est difficile de savoir quelle émotion je ressens exactement.					
50. Lorsque je suis confronté(e) à une situation stressante, je fais en sorte d'y penser de manière à ce que cela m'aide à rester calme.					

Source : Brasseur et Mikolajczak (2012)

Merci de votre participation!

ANNEXE H — SECTION 3 : PERCEPTION FACE À L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

SECTION 3 : PERCEPTION FACE À L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

(Jourdan et al., 2002)

Pour chacune des questions, indiquer sur l'échelle de 1 à 4, le chiffre qui lui correspond le mieux. Le chiffre 1 signifie que vous êtes « en accord » avec l'énoncé, le chiffre 2 signifie que vous êtes « Plutôt en accord » avec l'énoncé, le chiffre 3 signifie que vous êtes « Plutôt pas » en accord avec l'énoncé et le chiffre 4 signifie que vous être « Pas d'accord » avec l'énoncé. Il est important de répondre le plus honnêtement possible. Vos informations demeureront CONFIDENTIELLES.

1	2	3	4
D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas	Pas d'accord

Questions	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas	Pas d'accord
1. C'est l'un des rôles des membres du personnel scolaire que de contribuer à l'épanouissement sexuel des adolescent.e.s.				
2. L'éducation à la sexualité concerne autant les membres du personnel scolaire que les parents.				
3. L'éducation à la sexualité relève exclusivement de l'éducation familiale.				
4. Un membre du personnel scolaire n'a pas le droit de donner des directives dans le domaine de l'éducation à la sexualité.				
5. Le membre du personnel scolaire doit être un exemple.				
6. L'éducation à la sexualité doit se limiter à donner des informations scientifiques concernant l'anatomie et la prévention des ITSS.				
7. L'éducation à la sexualité, c'est l'apprentissage de certains comportements favorables en lien avec la santé sexuelle.				
8. Animer les contenus d'éducation à la sexualité, c'est prendre en compte les rythmes de vie à l'école, l'organisation des activités, l'environnement architectural, etc.				
9. Animer les contenus d'éducation à la sexualité, c'est favoriser l'éveil et la curiosité pour lutter contre les stéréotypes et les habitudes qui bloquent toute modification de comportement.				
10. Animer les contenus d'éducation à la sexualité, c'est donner les moyens aux adolescents de vouloir, pouvoir, et savoir faire des choix éclairés et responsables pour leur santé sexuelle et celle des autres.				
11. Pour être efficace, une action en éducation à la sexualité doit durer tout au long de la scolarité de l'enfant.				
12. Une action concernant l'éducation à la sexualité de l'adolescent.e ne peut être efficace qu'avec un travail avec des partenaires extérieurs à l'école.				

13. Il est impossible d'associer les adolescent.e.s comme partenaires dans un projet, de la conception à la réalisation et à l'évaluation.				
14. La pression sociale sur les matières fondamentales laisse peu de place à l'éducation à la sexualité.				
15. L'éducation à la sexualité est inutile, car elle est systématiquement inefficace.				
16. L'éducation à la sexualité n'est pas l'affaire des membres du personnel scolaire, car ce dernier n'est pas compétent dans ce domaine.				
17. L'éducation à la sexualité à l'école peut permettre de prévenir des problèmes de santé sexuelle ultérieurs.				
18. L'éducation à la sexualité à l'école est principalement l'affaire des médecins et infirmières scolaires.				

19. Comment évaluez-vous votre intérêt pour l'éducation à la sexualité? (Notez un chiffre entre 1 et 10. Plus vous vous sentez motivé, plus vous indiquez une note proche de 10.)	
---	--

Source : Jourdan *et al.* (2002)

Merci de votre participation!

ANNEXE I — SECTION 5 : LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES (PARTIE 2)

SECTION 5 : LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES (PARTIE 2)

Le questionnaire sociodémographique est construit à partir des questionnaires élaborés par Chbat et ses collaborateurs (2004) et Leblanc (2018).

1. De quel sexe êtes-vous biologiquement né? ☐ Homme ☐ Femme

2. Vous vous identifiez à quel genre? ☐ Homme

☐ Femme

☐ Transsexuel

☐ Non-binaire

☐ Fluide

☐ En questionnement

☐ Autre

Si vous avez coché la case « autre »,
précisez :

3. Vous vous situez dans quel groupe d'âge? ☐ 18-29 ans

☐ 30-39 ans

☐ 40-49 ans

☐ 50-59 ans

☐ 60 ans et plus

4. Vous travaillez pour quelle commission scolaire? ☐ Commission scolaire des Navigateurs

☐ Commission scolaire des Appalaches

☐ Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

☐ Commission scolaire de la Côte-Sud

☐ Commission scolaire des Premières-Seigneuries

-
- ☐ Commission scolaire de Portneuf
 - ☐ Commission scolaire des découvreurs
 - ☐ Commission scolaire de Charlevoix
 - ☐ Commission scolaire de la Capitale
 - ☐ Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois
 - ☐ Commission scolaire Harricana
 - ☐ Autre
-

Si vous avez coché la case « autre »,
précisez :

Un tirage de 4 cartes-cadeaux de 25\$ chacun sera effectué à la fin du sondage parmi tous les participants. Pour être éligible au sondage, inscrivez votre adresse courriel dans l'encadré suivant. Nous vous contacterons par courriel pour vous remettre la carte-cadeau.

Adresse de courriel électronique :

Source : Adapté de Chbat *et al.* (2004) et Leblanc (2018)

ANNEXE J — CERTIFICAT ATTESTANT DU RESPECT DES NORMES ÉTHIQUES



Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

Certificat attestant du respect des normes éthiques

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue certifie avoir examiné le formulaire de demande d'évaluation éthique du projet de recherche et les annexes associées tels que soumis par :

Madame Roxanne Gendron

Projet intitulé : « Enseigner un programme d'éducation à la sexualité à des adolescentes et des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) : défis personnels, professionnels et contextuels »

Décision :

☒ Accepté

☐ Refusé : Suite aux dispositions des articles 5.5.1, 5.5.2 et 5.5.4 de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

☐ Autre :

Surveillance éthique continue :

Date de dépôt du rapport annuel : 2020-11-07

Date de dépôt rapport final : À la fin du projet

Les formulaires modèles pour les rapports annuel et final sont disponibles sur le site web de l'UQAT : <http://recherche.uqat.ca/>

Membres du comité ayant participé à cette évaluation :

Nom	Poste occupé	Département ou discipline
Michel Bergeron	Membre versé en éthique	
Manon Richard	Membre provenant de la collectivité	
Pierre Corbeil	Membre versé en droit	
Julia Morarin	Membre étudiant	École d'études autochtones
Suzy Basile	Représentant autochtone	École d'études autochtones
Nicole Fenton	Membre régulier	Institut de recherche sur les forêts
Denise Côté	Membre régulier	UER en sciences du développement humain et social
Pascal Grégoire	Président du CÉR	UER en sciences de l'éducation

Date : 7 novembre 2019

Pascal Grégoire, Ph.D., président du CÉR-UQAT

Pour toute question : cer@uqat.ca

ANNEXE K — PROPORTION DES RÉPONSES OBTENUES AU PCE

PROPORTION DES RÉPONSES OBTENUES AU PCÉ

Le Tableau suivant présente les résultats des participantes ($n = 5$) au PCÉ. Les cases grisées correspondent aux réponses de la participante 4 afin d'illustrer les différences entre les résultats obtenus par les participantes ayant un score supérieur ou égale à 60% et celles de la participante ayant un score de 5%.

Échelle de cotation :

1	2	3	4	5
Jamais/Pas du tout				Très souvent/Tout à fait

Proportion des réponses obtenues au PCE (n=5)

Questions	1	2	3	4	5
1. Mes émotions apparaissent sans que je comprenne d'où elles viennent.	60 %	40 %	0 %	0 %	0 %
2. Je ne comprends pas toujours pourquoi je réagis comme je réagis.	20 %	80 %	0 %	0 %	0 %
3. Si je le voulais, je pourrais facilement jouer sur les émotions des autres pour obtenir ce que je veux.	20 %	40 %	0 %	20 %	20 %
4. Je sais quoi faire pour rallier les gens à ma cause.	0 %	60 %	0 %	40 %	0 %
5. Je n'arrive pas à m'expliquer les réactions émotionnelles des gens.	60 %	20 %	20 %	0 %	0 %
6. Quand je me sens bien, j'arrive facilement à savoir si c'est parce que je suis content, fier de moi ou détendu.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %
7. Je sais lorsqu'une personne est en colère, triste, ou joyeuse même si elle ne m'en parle pas.	0 %	0 %	0 %	40 %	60 %
8. J'arrive facilement à trouver les mots pour décrire ce que je ressens.	0 %	0 %	0 %	80 %	20 %
9. Je ne me base jamais sur mes émotions pour orienter ma vie.	0 %	0 %	60 %	40 %	0 %
10. Quand je me sens mal, je fais facilement le lien avec une situation qui m'a touché(e).	0 %	0 %	0 %	60 %	40 %
11. Je peux facilement obtenir ce que je désire des autres.	0 %	20 %	60 %	20 %	0 %
12. Je retrouve facilement mon calme après avoir vécu un événement difficile.	0 %	0 %	40 %	40 %	20 %
13. Je peux facilement expliquer les réactions émotionnelles de mes proches.	0 %	0 %	20 %	40 %	40 %
14. La plupart du temps, il m'est facile de comprendre pourquoi les gens ressentent ce qu'ils ressentent.	0 %	0 %	0 %	60 %	40 %
15. Quand je suis triste, il m'est facile de me remettre de bonne humeur.	20 %	20 %	20 %	40 %	0 %
16. Quand quelque chose me touche, je sais immédiatement ce que je ressens.	0 %	0 %	20 %	60 %	20 %

Questions					
17. Si quelque chose me déplait, j'arrive à le dire calmement.	0 %	0 %	60 %	40 %	0 %
18. Je ne comprends pas pourquoi mes proches réagissent comme ils réagissent.	40 %	60 %	0 %	0 %	0 %
19. Quand je vois quelqu'un qui est stressé ou anxieux, il m'est facile de le calmer.	0 %	0 %	60 %	20 %	20 %
20. Lors d'une dispute, je n'arrive pas à savoir si je suis triste ou en colère.	40 %	40 %	20 %	0 %	0 %
21. J'utilise mes émotions pour améliorer mes choix de vie.	20 %	0 %	60 %	20 %	0 %
22. J'essaie d'apprendre des situations ou des émotions difficiles.	0 %	0 %	0 %	20 %	80 %
23. Les autres viennent facilement me parler de leurs problèmes personnels.	0 %	0 %	20 %	20 %	60 %
24. Mes émotions m'informent des changements à effectuer dans ma vie.	20 %	20 %	20 %	20 %	20 %
25. C'est difficile pour moi d'expliquer aux autres ce que je ressens même si je le veux.	20 %	40 %	20 %	20 %	0 %
26. Je ne comprends pas toujours pourquoi je suis stressé(e).	20 %	60 %	20 %	0 %	0 %
27. Si quelqu'un venait me voir en larmes, je ne saurais pas quoi faire.	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
28. J'éprouve de la difficulté à écouter les gens qui se plaignent.	20 %	60 %	20 %	0 %	0 %
29. Je n'adopte pas la bonne attitude avec les gens parce que je n'ai pas perçu dans quel état émotionnel ils sont.	60 %	20 %	0 %	0 %	20 %
30. J'arrive facilement à savoir ce que les autres ressentent.	0 %	0 %	0 %	80 %	20 %
31. J'essaie d'éviter que les gens ne me parlent de leurs problèmes.	80 %	20 %	0 %	0 %	0 %
32. Je sais comment faire quand je veux motiver les gens.	0 %	0 %	40 %	40 %	20 %
33. Je suis doué(e) pour remonter le moral des gens.	0 %	0 %	0 %	40 %	60 %
34. J'ai du mal à faire le lien entre les réactions d'une personne et ce qu'elle a vécu.	60 %	40 %	0 %	0 %	0 %
35. Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.	0 %	40 %	0 %	40 %	20 %
36. Si je le voulais, il serait facile pour moi de pousser quelqu'un à se sentir mal.	40 %	0 %	20 %	40 %	0 %
37. Je trouve difficile de gérer mes émotions.	20 %	60 %	20 %	0 %	0 %
38. Mes proches me disent que je n'exprime pas assez ce que je ressens.	20 %	20 %	20 %	40 %	0 %
39. Quand je suis en colère, je peux facilement me calmer.	0 %	0 %	20 %	60 %	20 %
40. Je suis surpris(e) par la réaction de certaines personnes parce que je n'avais pas perçu qu'elles étaient déjà de mauvaise humeur.	40 %	60 %	0 %	0 %	0 %

Questions					
41. Mes émotions m'informent de ce qui est important pour moi.	20 %	20 %	20 %	20 %	20 %
42. Les autres n'acceptent pas la manière dont j'exprime mes émotions.	60 %	20 %	20 %	0 %	0 %
43. Souvent, quand je suis triste, je ne sais pas pourquoi.	60 %	40 %	0 %	0 %	0 %
44. Il m'arrive souvent de ne pas savoir dans quel état émotionnel se trouvent les personnes autour de moi.	40 %	60 %	0 %	0 %	0 %
45. Les autres me disent que je suis un(e) bon(e) confident(e).	0 %	0 %	0 %	40 %	60 %
46. Je suis mal à l'aise quand les autres me racontent quelque chose de difficile pour eux.	60 %	40 %	0 %	0 %	0 %
47. Lorsque je fais face à quelqu'un en colère, je peux facilement le calmer.	0 %	20 %	20 %	40 %	20 %
48. Je suis conscient de mes émotions au moment où je les éprouve.	0 %	0 %	20 %	80 %	0 %
49. Quand je me sens mal, il m'est difficile de savoir quelle émotion je ressens exactement.	20 %	60 %	20 %	0 %	0 %
50. Lorsque je suis confronté(e) à une situation stressante, je fais en sorte d'y penser de manière à ce que cela m'aide à rester calme.	0 %	0 %	20 %	60 %	20 %

Source : Adapté de Brasseur et Mikolajczak, 2014

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Alain, M. et Dessureault, D. (2010). *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. Washington : American Psychiatric Publishing.
- Andanson, J., Pourre, F., Maffre, T. et Raynaud, J. P. (2011). Les groupes d'entraînement aux habiletés sociales pour enfants et adolescents avec syndrome d'Asperger : revue de la littérature. *Archives de pédiatrie*, 18(5), 589-596.
<https://doi.org/10.1016/j.arcped.2011.02.019>
- Attwood, T., Hénault, I. et Dubin, N. (2014). *The autism spectrum, sexuality and the law : What every parent and professional needs to know*. Londres : Jessica Kingsley Publishers.
- Baghdadli, A., Rattaz, C. et Ledésert, B. (2011). *Étude des modalités d'accompagnement des personnes avec troubles envahissants du développement (TED) dans trois régions françaises*. Paris : Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé.
- Baghdadli, A., Rattaz, C., Ledésert, B. et Bursztejn, C. (2010). Étude descriptive des modalités d'accompagnement sanitaire, médicosocial et scolaire des personnes avec troubles envahissants du développement (TED) et de la satisfaction des familles—Aspects méthodologiques. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 58(8), 469-477.
<https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2010.07.014>
- Beaulieu, N. (2010). *Identification des besoins de formation des enseignantes et des enseignants du secondaire en matière d'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Rimouski. Repéré dans Sémaphore à <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/411/>
- Beddows, N. et Brooks, R. (2016). Inappropriate sexual behaviour in adolescents with autism spectrum disorder : what education is recommended and why. *Early intervention in Psychiatry*, 10(4), 282-289. <https://doi.org/10.1111/eip.12265>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
<https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Blanc, P., Baudonneau, N. et Choissard, M. F. (2011). *La scolarisation des enfants handicapés* [PDF]. Repéré à <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307.pdf>
- Botha, M., Hanlon, J. et Williams, G. L. (2021). Does language matter? Identity-first versus person-first language use in autism research : A response to Vivanti. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-9. DOI 10.31219/osf.io/75n83
- Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J. et Hand, B. N. (2020). Avoiding ableist language : Suggestions for autism researchers. *Autism in Adulthood*. 1-12.
<http://doi.org/10.1089/aut.2020.0014>
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131-147.
<https://doi.org/10.5206/eei.v18i3.7630>
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R. et Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC) : Development and validation of a self-reported measure that fits

- dimensions of emotional competence theory. *PLOS One*, 8(5), e62635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J. et Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism : Addressing teacher challenges and preparation needs. *The Rural Educator*, 33(2), 27-35. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ987618.pdf>
- Caouette, M. (2015). L'exercice du rôle-conseil par le psychoéducateur... de quoi parle-t-on? Le magazine des psychoéducateurs : La pratique en mouvement, (10), 9-10.
- Cappe, E., Rougé, M. C. et Boujut, E. (2015). Burnout des professionnels de l'éducation spécialisée intervenant auprès d'individus ayant un trouble du spectre de l'autisme : rôle des antécédents psychosociaux et des processus transactionnels. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 21(2), 125-148. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30013-9](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30013-9)
- Cappe, É., Smock, N. et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution Psychiatrique*, 81(1), 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1042-1054. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>
- Chbat, J. (2004). *Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial* [Rapport de recherche]. Québec : Bibliothèque nationale du Québec. Repéré à https://cdc.qc.ca/parea/729865_chbat_cgrasset_2004_rapport_PAREA.pdf
- Connor, M. (1998). A review of behavioral early intervention programmes for children with autism. *Educational Psychology in Practice*, 14, 109-117.
- Corona, L. L., Fox, S. A., Christodulu, K. V. et Worlock, J. A. (2016). Providing education on sexuality and relationships to adolescents with autism spectrum disorder and their parents. *Sexuality and Disabilities*, 34, 199-214. <https://doi.org/10.1007/s11195-015-9424-6>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design : Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3^e éd.). Los Angeles : Sage Publications.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P. A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- Descheneaux, J., Page, G., Piazzesi, C. et Pirotte, M. (2018). *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice : Méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes* [Rapport de recherche]. Montréal : Université du Québec à Montréal. Repéré à https://www.ledevoir.com/documents/pdf/18-09-28_etude_sexualite.pdf
- Dewinter, J., De Graaf, H. et Begeer, S. (2017). Sexual orientation, gender identity, and romantic relationships in adolescents and adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(9), 2927-2934. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3199-9>
- Dewinter, J., Vermeiren, R., Vanwesenbeeck, I. et Van Nieuwenhuizen, C. (2015). Parental awareness of sexual experience in adolescent boys with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental Disorder*, 46(2), 713-719. DOI 10.1007/s10803-015-2622-3

- Dewinter, J., Vermeiren, R., Vanwesenbeeck, I. et Van Nieuwenhuizen, C. (2013). Autism and normative sexual development : A narrative review. *Journal of Clinical Nursing*, 22(23-24), 3467-3483. <https://doi.org/10.1111/jocn.12397>
- Dewinter, J., Vermeiren, R., Vanwesenbeeck, I., Lobbestael, J. et Van Nieuwenhuizen, C. (2015). Sexuality in adolescent boys with autism spectrum disorder : Self-reported behaviours and attitudes. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(3), 731-741. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2226-3>
- Duarte, C. S., Bordin, I. A., Yazigi, L. et Mooney, J. (2005). Factors associated with stress in mothers of children with autism. *Autism*, 9(4), 416-427. <https://doi.org/10.1177/1362361305056081>
- Dubin, L. A. et Horowitz, E. (2017). Caught in the web of the criminal justice system: Autism, developmental disabilities, and sex offenses. London (ON) : Jessica Kingsley Publishers.
- Ducharme, D., Magloire, J., et Montminy, K. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Duquet, F. (2019). *Les « nouvelles » réalités sociosexuelles des jeunes : les documenter et les analyser afin de développer des interventions adaptées aux milieux terrain*. [Rapport synthèse du projet partenarial entre le Regroupement des maisons des jeunes du Québec (RMJQ), le Service aux collectivités de l'UQAM (SAC-UQAM) et le Projet Outiller les jeunes face à l'hypersexualisation]. Montréal : Université du Québec à Montréal. Repéré à <https://sac.uqam.ca/upload/files/Resume-realites-sociosexuelles-des-ados.Duquet-F.-et-RMJQ.Juillet-2019.pdf>
- Duquet, F. et Gagnon, S. (2019). *Une démarche régionale d'éducation à la sexualité visant la promotion de relations saines et égalitaires entre les jeunes montréalais d'âge scolaire*. [Rapport final réalisé dans le cadre du partenariat entre la Direction régionale de santé publique du CIUSSS du Centre-Sud-de-l' Île-de-Montréal (DRSP), le Projet Outiller les jeunes face à l'hypersexualisation et le Service des partenariats et du soutien à l'innovation de l'Université du Québec à Montréal]. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Élouard, P. (2010). *L'apprentissage de la sexualité pour les personnes avec autisme et déficience intellectuelle*. Mouans Sartoux, France : Autisme France Diffusion.
- Eysenbach, G. et Wyatt, J. (2002). Using the Internet for surveys and health research. *Journal of Medical Internet Research*, 4(2), 1-9. DOI 10.2196/jmir.4.2.e13
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 82-101. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.1.82>
- Gendron, B. (2008a). Quelles compétences émotionnelles du leadership éthique, de l'enseignant au manager, pour une dynamique de réussite et de socialisation professionnelle. *Cahiers du Cerfee*, 7(8), 141-155.
- Gendron, B. (2008b, Juin). *Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant : La figure de leadership en pédagogie*. Communication

- orale dans le cadre du 5^e Colloque, Montpellier. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00271331/document>
- Gendron, B. et Lafortune, L. (2009). *Leadership et compétences émotionnelle : Dans l'accompagnement au changement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique. (2014). *La formation et l'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants : Pratiques actuelles, besoins des nouveaux enseignants, ressources disponibles et à développer*. Québec : Université du Québec.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions : Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Harris, S. L. et Handleman, J. S. (1997). Helping children with autism enter the mainstream. Dans D. Cohen et F. R. Volkmar (dir.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (p. 665–675). New York : Wiley.
- Hatton, S. et Tector, A. (2010). Sexuality and relationship education for young people with autism spectrum disorder : Curriculum change and staff support. *British Journal of Special Education*, 37(2), 69-76. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2010.00466.x>
- Heiervang, E. et Goodman, R. (2011). Advantages and limitations of Web-based surveys : evidence from a child mental health survey. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 46(1), 69-76. <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0171-9>
- Hénault, I. (2006). *Asperger's syndrome and sexuality : From adolescence through adulthood*. London (ON) : Jessica Kingsley Publishers.
- Hénault, I. (2007). La sexualité des personnes atteintes d'autisme de haut niveau ou du syndrome d'Asperger. *Bulletin scientifique de l'arapi*, (20), 20-22.
- Hénault, I. (2010). *Sexualité et syndrome d'Asperger : éducation sexuelle et intervention auprès de la personne autiste*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Houser, J. (2013). *Nursing research : Reading, using and creating evidence*. Sudbury (USA) : Jones and Bartlett Publishers.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Perter Lang.
- Jenkinson, R., Milne, E. et Thompson, A. (2020). The relationship between intolerance of uncertainty and anxiety in autism : A systematic literature review and meta-analysis. *Autism*, 24(8), 1933-1944. <https://doi.org/10.1177/1362361320932437>
- Jourdan, D., Piec, I., Aublet-Cuvelier, B., Berger, D., Lejeune, M. L., Laquet-Riffaud, A., ... Glanddier, P. Y. (2002). Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire. *Santé publique*, 14(4), 403-423. <https://doi.org/10.3917/spub.024.0403>
- Joyal, C., Carpentier, J., McKinnon, S., Normand, C. et Poulin, M.-H. (2021). Sexual knowledge, desire and experience of adolescents and young adults with Autism Spectrum Disorder : An exploratory study. *Journal of autism and developmental disabilities*.
- Katz, J. et Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms : Educational benefits. *International journal of special education*, 17(2), 14-24. Repéré à

- <https://achieve.lausd.net/cms/lib08/CA01000043/Centricity/domain/168/research%20you%20can%20use/Education%20Benefits%20of%20Inclusion%20for%20Disabled%20and%20Non-Disabled%20Students.pdf>
- Kelly, A., et Barnes-Holmes, D. (2013). Implicit attitudes towards children with autism versus normally developing children as predictors of professional burnout and psychopathology. *Research in developmental disabilities*, 34(1), 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.07.018>
- Knight, A., Petrie, P., Zuurmond, M. et Potts, P. (2009). Mingling together : Promoting the social inclusion of disabled children and young people during the school holidays. *Child and Family Social Work*, 14, 15-24. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00577.x>
- Koller, R. (2000). Sexuality and adolescents with autism. *Sexuality and Disability*, 18(2), 125-135. <https://doi.org/10.1023/A:1005567030442>
- Kotsou, I. (2016). *Intelligence émotionnelle et management : comprendre et utiliser la force des émotions*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J. P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 54-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Daniel, M. F., Doudin, P. A., Pons, F. et Albanese, O. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Latinus, M., Cléry, H., Andersson, F., Bonnet-Brilhault, F., Fonlupt, P. et Gomot, M. (2019). Inflexibility in Autism Spectrum Disorder : Need for certainty and atypical emotion processing share the blame. *Brain and cognition*, 136, 103599. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2019.103599>
- Leblanc, M. (2018). *Évaluation des besoins d'éducation à la sexualité : regards croisés d'élèves inscrits en adaptation scolaire au niveau secondaire et du personnel scolaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Repéré dans Archipel à <https://archipel.uqam.ca/12334/1/M15908.pdf>
- Leroux-Boudreault, A. (2013). L'adolescence. Dans N. Poirier et C. Des Rivières-Pigeon (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme : état des connaissances* (p. 160-178). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Létor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, (53), 1-36. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00563871>
- Loiselle, C. G., Profetto-McGrath, J., Polit, D. F. et Beck, C. T. (2007). *Méthodes de recherche en sciences infirmières : Approches quantitatives et qualitatives* (CG Loiselle, Trans.). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Mann, C. et Stewart, F. (2002). Internet interviewing. Dans J. F. Gubrium et J. A. Holstein (dir.), *Handbook of Interviewing Research : Context and Method* (p. 59-82). Thousand Oaks : Sage Publication.
- Massé, L., Nadeau, M. F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2020). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(1), 67-77. <https://doi.org/10.1037/cbs0000139>

- McGuire-Schwartz, M. et Arndt, J. S. (2007). Transforming universal design for learning in early childhood teacher education from college classroom to early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(2), 127-139. <https://doi.org/10.1080/10901020701366707>
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. et Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2018a). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité : Secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2018b). *Taux de diplomation et qualification par commission scolaire au Québec* [Rapport]. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021a). *Rôles de l'école et de la famille*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/roles-de-lecole-et-de-la-famille/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021b). *Éducation à la sexualité*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/>
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2021c). *Liste des contenus*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/education-a-la-sexualite/liste-des-contenus/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021d). *Planification des contenus et répartition des responsabilités*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/planification-et-responsabilites/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021e). *Orientations pédagogiques*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/lecture/bibliotheques-scolaires/pourquoi-une-bibliotheque/orientations-pedagogiques/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS]. (2008). *L'éducation à la sexualité en milieu scolaire : Oui, mais comment? Guide de soutien à la mise en œuvre d'une démarche d'éducation à la sexualité à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2021). *La différenciation pédagogique : Soutenir tous les élèves pour soutenir la réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differeciation-pedago.pdf
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2017). *Plan d'action sur le trouble du spectre de l'autisme 2017-2022 : Des actions structurantes pour les personnes et leur famille*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, 40(2), 120-123.
- Nader-Grosbois, N. (2011). *La théorie de l'esprit : entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Noiseux, M. (2014). Prévalence des troubles du spectre de l'autisme : la Montérégie en tête de peloton. *Périscope*, 47.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2017). *Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence*. Montréal.

- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducateur ou psychoéducatrice au Québec*. Montréal.
- Ordre professionnel des sexologues du Québec [OPSQ]. (2020). *Mémoire de l'Ordre professionnel des sexologues du Québec présenté à la Commission spéciale sur l'exploitation sexuelle des mineurs*. Repéré à <https://opsq.org/wp-content/uploads/2020/01/m%C3%A9moire OPSQ VF 2020-01-20.pdf>
- Osborne, L. A. et Reed, P. (2011). School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1253-1263. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.016>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pharand, J. et Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! : enseignement, apprentissage et accompagnement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poulin, M.-H., Bussières,  .-L., Carpentier, J., Couture, G., Fecteau, S., ... McKinnon, S. (2021). *Portrait des enjeux liés à l'épanouissement sexuel des jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme : besoin, soutien et défis*. [Rapport scientifique intégral déposé au Fond de recherche du Québec – Société et culture, Réseau national d'expertise en trouble du spectre de l'autisme et au Ministère de l'éducation et de l'Enseignement supérieur]. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Ramel, S. et Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant? Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes* (p. 203-224). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Reed, P. (2010). *Behavioral theories and interventions for autism*. New York : Nova.
- Reed, P., Osborne, L. A. et Waddington, E. (2010). The role of educational placement, educational provision, and parents, on the school performance of children with Autism Spectrum Disorders. Dans J. Clements, J. Hardy, et S. Lord (dir.), *Transition or transformation? Helping young people with ASD set out on a hopeful road towards their adult lives* (p. 140-163). Londre : Jessica Kingsley.
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age : Universal design for learning*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2010). C'est mon  cole   moi aussi... Caractéristiques essentielles de l' cole inclusive. Dans N. Rousseau et N. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p.1-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ruble, L. A., Usher, E. L. et McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 26(2), 67-74. <https://doi.org/10.1177/1088357610397345>
- Ruel, M. P. (2014). *Les perceptions des enseignants de classe ordinaire quant à l'intégration d'un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme* (Thèse de doctorat). Université du Québec   Montréal. Repéré dans Archipel à <https://archipel.uqam.ca/6352/>
- Strain, P. (1983). Generalization of autistic children's social behavior change : Effects of developmentally integrated and segregated settings. *Analysis and Intervention Developmental Disabilities*, 3, 23-24. [https://doi.org/10.1016/0270-4684\(83\)90024-1](https://doi.org/10.1016/0270-4684(83)90024-1)

- Streiner, D. L., Norman, G. R. et Cairney, J. (2015). *Health measurement scales : a practical guide to their development and use*. Oxford : Oxford University Press.
- Sullivan, A. et Caterino, L. C. (2008). Addressing the sexuality and sex education of individuals with autism spectrum disorders. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 381-394. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/42899984>
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379-398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I. et Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 755-768. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1309-7>
- Tullis, C. A. et Zangrillo, A. N. (2013). Sexuality education for adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 50(9), 866-875. <https://doi.org/10.1002/pits.21713>
- Turner, D., Briken, P. et Schöttle, D. (2017). Autism-spectrum disorders in adolescence and adulthood : focus on sexuality. *Current opinion in psychiatry*, 30(6), 409-416. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000369>
- Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau et N. Bélanger (Dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, (p. 237-263) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L. et Garcia-Grau, P. (2019). Interventions for students with autism in inclusive settings : A best-evidence synthesis and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 145(5), 490-507. <https://doi.org/10.1037/bul0000190>
- Weiss, S., Muckenthaler, M., Heimlich, U., Kuechler, A. et Kiel, E. (2019). Teaching in inclusive schools. Do the demands of inclusive schools cause stress?. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563834>